

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Antropología Social



TESIS DOCTORAL

**Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile.
etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ramiro Catalán Pesce

Director

Adela Franzé Mundano

Madrid, 2016

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Antropología Social



Tesis Doctoral

Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile.

Etnografía en un establecimiento secundario en contexto urbano

Memoria para optar al grado de Doctor

presentada por

RAMIRO CATALÁN PESCE

Directora

ADELA FRANZÉ MUDANÓ

Madrid, 2015

**Dedicada con amor a Daniela y a nuestro hijo Leonardo.
Faros luminosos sin los cuales me habría perdido en este viaje.**

Agradecimientos

A mi familia por darme la fuerza para seguir adelante, por su comprensión y su amor que es mi energía vital.

A la Doctora Adela Franzé, Directora de mi tesis doctoral, por su paciencia, su invaluable ayuda transoceánica, sus certeros comentarios y asertivos consejos para guiarme en la construcción de esta investigación.

Al Programa de Doctorado en el Extranjero de CONICYT, por el financiamiento de la beca que hizo posible el desarrollo de mis estudios de doctorado.

Y muy especialmente, a Celinda, Marjorie y a toda la comunidad del Liceo por su desinteresado apoyo para que pudiera llevar a cabo el trabajo de campo. Resulta casi una obviedad señalar que sin su inestimable amabilidad y ayuda, nada de esto hubiera sido posible. Gracias totales.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	7
CAPITULO 1	12
MARCO TEÓRICO	12
1.1. Antropología y educación	13
1.2. Cultura, Estado y Etnicidad	26
1.3 Representación, subjetividad y corrientes críticas al colonialismo	50
CAPÍTULO 2	87
EL MARCO METODOLÓGICO	87
2.1. El método etnográfico y las técnicas de investigación empleadas	87
2.2. Plan de análisis	97
CAPÍTULO 3	99
EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE	99
3. 1. El surgimiento de la interculturalidad en la educación chilena	99
3.2. Educación Intercultural Bilingüe	115
CAPÍTULO 4	135
APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA AL LICEO	135
4.1. El Liceo como Lugar en un no-lugar	136
4.2. Los espacios físicos y simbólicos del liceo.	139
4.3. Características de los espacios del Liceo	144
4.4. La organización burocrática del Liceo	161
4.5. De iniciativa personal a construcción institucional	166
4.6. De metáforas y analogías	175
CAPITULO 5	180
LAS REPRESENTACIONES DE LO ÉTNICO EN EL ESPACIO DEL LICEO	180
5.1 Características que adoptan las representaciones sobre lo étnico	180
5.2. Ejes de articulación de representaciones sobre lo étnico	189
5.3. Representaciones de lo étnico construidas por Alumnos	219
CAPÍTULO 6	230

AMBIENTE ESCOLAR Y REPRESENTACIONES	230
6.1. Sobre convivencia escolar	230
6.2. Relaciones sociales entre alumnado diverso	242
6.3. El carácter extensivo de la interculturalidad: las orientaciones sexuales	257
6.4. Crítica a la razón pura (mente) intercultural	259
CAPITULO 7	263
DESIGUALDADES Y DIFERENCIAS	263
7.1 Condiciones de infraestructura y recursos humanos	264
7.2 Desigualdad como constante escolar	269
7.3. Disciplinando para el mundo laboral	274
7.4. Segregación urbana y violencia	280
7.5. La representación no representada en el Liceo	282
7.6. El Liceo como una “contención social” ante la desigualdad	286
CAPÍTULO 8	291
DE RITOS Y PERFORMANCES BUROCRÁTICAS	291
8.1. Jornada de sensibilización intercultural	292
8.2. We Tripantu, o el año nuevo indígena	302
8.3. Feria Intercultural, conmemorando el 12 de octubre	311
8.4. Características de las ceremonias	325
CAPITULO 9	331
MIRADAS Y REPRESENTACIONES EXTERNAS AL LICEO: LA (IM) POSIBILIDAD DE UNA ISLA	331
9.1. Burocracia vigilante: “Mejor fuéramos vecinos de la UNESCO”	333
9.2. Comunidades de Soporte ocasional	341
9.3. Expertos institucionalizados	352
CAPÍTULO 10	361
CONCLUSIONES	361
BIBLIOGRAFÍA	386
ANEXOS	398
RESUMEN	398
SUMMARY	403

“Nos dijeron cuando chicos:
jueguen a estudiar,
los hombres son hermanos,
y juntos deben trabajar.

Oías los consejos,
los ojos en el profesor,
había tanto sol sobre las cabezas.

Y no fue tan verdad,
porque esos juegos al final,
terminaron para otros
con laureles y futuros,
y dejaron a mis amigos
pateando piedras.”

(*“El baile de los que sobran”*, Los Prisioneros 1986)

“Cuando te encuentres de camino a Ítaca,
desea que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.”

(*“Ítaca”*, Constantino Kavafis)

Introducción

Esta tesis doctoral aborda las representaciones sobre lo étnico que se construyen en una institución escolar que lleva a cabo un proyecto de educación intercultural. El énfasis de esta investigación ha sido profundizar en las prácticas y discursos que se elaboran para, supuestamente, positivizar la imagen de lo indígena, en contraste con una historia de negación e invisibilización promovida históricamente por la escuela como un actor relevante en la formación de una idea de nación hegemónica y homogénea.

Mi experiencia de trabajo previa como antropólogo en investigaciones sobre temáticas vinculadas a la educación, y mi interés por áreas de estudio relacionadas a la etnicidad y a la interculturalidad, hicieron el resto para que planteará una investigación que articulara esos ejes. Además, desde la década del noventa, se había instalado en Chile una creciente implementación de proyectos educativos interculturales. De hecho, ya me había aproximado a ese tema con investigaciones anteriores como la de mi DEA, enfocada en proyectos educativos interculturales en el contexto rural y con referencia al pueblo originario Lican Antai. Sin embargo, ahora mi objetivo sería el contexto urbano con presencia de alumnado de otros pueblos indígenas.

Me interesó pesquisar las diferentes lógicas que podrían encontrarse en proyectos educativos interculturales de carácter urbano, y también me parecía desafiante la escasa investigación antropológica sobre estos proyectos en Chile. Pues, la mayor parte de los estudios sobre educación intercultural se orientaban a lo rural o a lo urbano pero en regiones, no en la capital del país que paradójicamente cuenta con la mayor cantidad de población auto-reconocida como indígena.

Esta investigación doctoral siempre fue pensada con un decidido enfoque etnográfico para abordar de manera profunda los procesos de construcción de representaciones sobre lo étnico en un establecimiento secundario. Aquí es

necesario remarcar la particularidad del Liceo elegido, pues es el único en la ciudad de Santiago de Chile que cuenta con un proyecto educativo intercultural.

Ha sido un largo camino desde que elaboré el proyecto para inscribir la tesis doctoral en 2009. Después de estudiar en la Complutense volví a Chile a realizar el trabajo de campo pues pensé que era pertinente que el tema de mi investigación se enfocará en una problemática relevante para mi sociedad.

Mi trabajo de campo se extendió por tres años para aproximarse a los discursos y prácticas realizados por los principales actores sociales que participan de esta institución escolar, y también para ver de manera diacrónica los procesos llevados a cabo en ese lapso de tiempo.

De esta manera, el texto de la tesis va a desarrollar en sus diversos capítulos aquellas categorías más relevantes surgidas desde la investigación etnográfica, dando cuenta de los discursos, representaciones, prácticas y ritualidades que son elaboradas en el marco del Proyecto Intercultural que se desarrolla en este Liceo.

En el capítulo correspondiente al marco teórico, se plantean las tres líneas que vertebran la investigación doctoral: el enfoque antropológico sobre el ámbito de la educación, las aproximaciones conceptuales que analizan la relación entre Cultura, Estado y Etnicidad desde una perspectiva constructivista. Y finalmente, los cruces entre conceptos de representación, subjetividad y las corrientes críticas al colonialismo para comprender los múltiples niveles en que se juega la emergencia de la educación intercultural en Chile, y las modalidades que adoptan sus representaciones sobre lo étnico.

El capítulo metodológico muestra el proceso de desarrollo del trabajo de campo etnográfico y cómo se llevo a cabo la investigación. Además se explicita la definición del problema de investigación y los objetivos, de modo de acotar el objeto de estudio. Por otra parte, se hace mención al tipo de muestra definida, como también a las características de los informantes y a las principales

situaciones etnográficas observadas, vinculadas a las técnicas cualitativas empleadas.

El capítulo 3 se enfoca en reconstruir los procesos que han configurado el panorama de la educación intercultural en Chile, tanto desde las particularidades del sistema educativo chileno, fuertemente embebido de las lógicas neoliberales, y también desde el tipo de relaciones instauradas por el Estado hacia los pueblos indígenas. Asimismo, se analiza las características que adopta la educación de corte intercultural en el contexto urbano.

El apartado 4 introduce el análisis a las condiciones particulares de la institución escolar donde se realizó la investigación. Su organización, los diversos actores que se hacen presentes, los temas que se van configurando como centrales para el desarrollo del proyecto intercultural, el espacio marcado por una condición de segregación urbana, que a la vez, paradójicamente, al interior de sus paredes define un ambiente que busca poner en escena el carácter intercultural de la institución.

En la sección 5 presentaré algunos de los principales discursos que se construyen desde el interior del Liceo y que plasman representaciones alternativas sobre lo étnico. Donde antes el modelo de educación de carácter homogeneizante fijaba imágenes negativas sobre la otredad indígena, ahora discursivamente se plantearían relatos positivos y re-valorizadores de los grupos étnicos. Trataremos de analizar acá, como esas representaciones no se construyen *ex nihilo*, sino que también son construidas desde marcos de referencia, representaciones, y posiciones sociales determinadas.

En el capítulo 6, abordaré cómo las representaciones que se construyen sobre lo étnico se van a vincular con el ambiente escolar. En tanto se sitúa dentro del discurso institucional la idea de que la educación intercultural puede minimizar los conflictos entre los alumnos, y con los profesores, frente a la potencial existencia de comportamientos y prácticas discriminatorias. La buena convivencia escolar, como un ideal planteado por directivos y profesores del Liceo, se establecerá como un objetivo en sí mismo. La pregunta que acá se

tratará de responder es cómo se despliega esa convivencia escolar en prácticas cotidianas, en un escenario que es leído desde la institución escolar como diverso.

En la séptima parte, se busca analizar cómo esta institución escolar, en general, y sus actores, en particular, conviven con situaciones de desigualdad, donde sus posiciones sociales, trayectorias personales y expectativas se entrelazan con un sistema social que los va segregando y condicionando. En este punto cabrá interrogarse por el verdadero impacto que pueda tener un proyecto intercultural fuera de las paredes del Liceo, en las diversas vidas cotidianas de los alumnos y profesores.

En el capítulo 8, describo etnográficamente las principales celebraciones y ceremoniales desarrollados en el Liceo que se vinculan a una escenificación de ese cariz pretendidamente intercultural. Aquí se busca responder a interrogantes ligados a ¿cómo se despliegan en la práctica las imágenes que representan a lo étnico?, ¿qué se valora y se jerarquiza dentro de esos ceremoniales?, ¿qué posiciones y roles asumen los alumnos?, ¿qué representaciones de lo étnico se refuerzan a través de estos rituales?

El penúltimo capítulo se enfoca en mostrar la diversidad de actores, externos al Liceo, que pueden o no participar en las construcciones de esas representaciones de lo étnico tanto de carácter discursivo como a nivel de prácticas sociales. Se analizan el tipo de alianzas estratégicas que logra plasmar la institución escolar, y también las negaciones, silencios y supuestas oposiciones que se perciben en relación con otras instituciones.

Finalmente en las conclusiones se apuesta por comprender las representaciones sobre lo étnico, a partir de articular los discursos sobre el otro y las prácticas sociales que refuerzan (o debilitan) ciertas imágenes, y pueden tratar de intencionar ciertos comportamientos de los alumnos y de los profesores. Se ponen en perspectiva, también, las diversas posiciones sociales que pueden adoptar los sujetos que son interpelados por el proyecto

intercultural. En donde la propia “naturaleza” de dicho proyecto debe ser analizada dentro del contexto de la sociedad en que se desarrolla.

Si esta tesis doctoral trata sobre representaciones, de aquellas que hablan sobre el otro, pero que no sólo se quedan circunscritas a lo discursivo, sino que también se atan a las prácticas sociales que construyen y refuerzan ciertas imágenes. También, el propio proceso de desarrollar mi investigación doctoral me ha evocado más de alguna representación sobre lo que ha significado llevar a cabo este trabajo.

Una de las imágenes que aparece en mi mente (extraña manera de comenzar la tesis, como una ensoñación....) ocurrió al día siguiente de matricularme en el doctorado, cuando en un bar, una chica que atendía me comentó, al saber que iba a realizar un doctorado, *“uf, nunca lo vas a terminar. Yo todavía no termino el mío”*. Tras lo cual ella siguió secando los vasos con cara de fastidio. Pues bien, a veces la antropología también sirve para purgar fantasmas.

Esa anécdota me hace pensar en las dificultades de realizar una tesis doctoral. Supongo que nadie que haya realizado una, puede considerarlo una tarea sencilla, a veces la empresa realmente se ve descomunal. Y mientras más tiempo pasa, más complejo se ve llevarlo a buen puerto. Por eso las imágenes sobre el proceso de realizar una investigación doctoral, se agolpan como en un caleidoscopio de representaciones: una maratón en la que mientras más cerca se ve el estadio más parecen flaquear las fuerzas, una montaña que parece inexpugnable y cuya cúspide se pierde entre las nubes, la roca de Sísifo que rueda colina abajo, una y otra vez, como una misión casi imposible. La clave, cómo no, estuvo en el “casi imposible”.

De este modo, presento los resultados de esta investigación doctoral, travesía única no exenta de dificultades y desafíos, que me deja experiencias, algunas respuestas e interrogantes no resueltas, en fin, marcas de identidad para un antropólogo.

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO¹

En la aproximación a nuestro objeto de estudio, que se sintetiza en la búsqueda de “analizar las representaciones que se construyen sobre lo étnico y sus articulaciones con la práctica de la educación intercultural en un establecimiento de educación secundaria en contexto urbano” se plantea un abordaje teórico que contempla tres corpus teóricos complementarios a la temática de nuestro interés.

Por una parte, vincularemos los desarrollos particulares de la antropología de la educación como un referente necesario para comprender cómo los dispositivos educativos normalizados en nuestras sociedades deben entenderse como parte de procesos culturales que les dan sentido y coherencia.

En segundo término, lo específico de nuestra investigación, que aborda el análisis del proyecto intercultural de un Liceo, establecimiento secundario, ubicado en una comuna de escasos recursos económicos en Santiago de Chile lo vincularemos a un juego de fuerzas que se inscriben en la construcción que el Estado chileno ha realizado históricamente con los pueblos originarios y las nociones de etnicidad y cultura.

Estrechamente relacionado con lo anterior, revisaremos como las aproximaciones teóricas al tema de la interculturalidad y de la educación intercultural permiten vislumbrar diversas formas de construir lo que se entenderá cómo lo permitido o no en el contexto de la educación para la diversidad. Veremos cómo esto lejos de ser circunstancia dejada al azar obedece a mecanismos y procesos anclados en un modo de entender cómo se forma y se conforma la sociedad chilena.

¹ El Marco Teórico reúne algunas aproximaciones conceptuales y teóricas ya desarrolladas en algunos de mis trabajos anteriores (Catalán 2008, 2013) y también en un documento de trabajo manuscrito y no publicado denominado “Módulo de Etnicidad” para un Diplomado en Género, 2013. Se utilizan algunas citas de estos trabajos de mi autoría, pero de todos modos, debe entenderse como un constructo distinto por cuánto su extensión permite hilvanar ciertas conceptualizaciones sólo esbozadas en dichos textos.

Finalmente, revisaremos cómo en estos procesos de gestionar la diversidad, están latentes las tensiones entre las estructuras dominantes de la sociedad y la capacidad de agencia de los sujetos. Esto lo abordaremos desde el concepto de representación para ver cómo se relacionan prácticas sociales y discursos, y desde las aproximaciones a las subjetividades.

1.1. Antropología y educación

Primeras aproximaciones

La antropología durante su desarrollo como disciplina científica siempre ha manifestado una especial preocupación por la educación como un campo de interés para pesquisar las modalidades en que se reproducen los modos de vida de las sociedades. Ya sea desde los procesos de socialización investigados por la antropología clásica en culturas pretendidamente insulares hasta el papel actual que juega la educación formal construida desde el Estado moderno, la educación entendida como un mecanismo de producción y reproducción cultural se erige como vital para entender el funcionamiento de las sociedades. De este modo, la educación “con” escuela y “sin” escuela, ha formado parte de los tradicionales objetos de estudio de nuestra disciplina.

La aproximación al tema de la educación y al rol de la institución escolar, parte por plantear la existencia de al menos dos corrientes teóricas que señalan distintas direcciones en el modo de abordar la educación como potencial objeto de investigación.

Primero, un corpus de teorías que pueden ser agrupadas bajo el rótulo de *la educación como transmisión/adquisición de cultura*, uno de cuyos principales exponentes es Spindler (1955), que forma parte de la línea teórica de “Cultura y Personalidad”. Y un segundo grupo de corrientes teóricas que cuestionarán la continuidad estable y modélica que supone entender a la educación como un modo de adquirir la cultura, para profundizar en los mecanismos que refieren a la producción de diversos conocimientos y prácticas legitimados por la

institución escolar pero que se asientan en el reparto diferenciado de esos conocimientos, esas prácticas e incluso de esas potenciales legitimaciones. Produciendo una serie de *continuidades* y *discontinuidades* entre el mundo escolar, y el mundo social y familiar fuera de los muros de la institución educativa (Poveda 2001, Franzé 2007).

Esa aproximación a la escuela como un dispositivo que transfiere un tipo específico de elementos culturales para formar sujetos que posean las pautas y patrones característicos de su grupo social, es heredera de aquella postura teórica estructural-funcionalista en antropología que pone su acento en una visión homogénea, cohesionada e integrada de la cultura. Como lo expresa Wilcox:

“Con frecuencia, los etnógrafos han forjado su visión de las escuelas alrededor del concepto de transmisión cultural. Bajo este punto de vista, la escuela actúa primordialmente como un agente de la cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que permitirán a una nueva generación mantener la cultura como un fenómeno en continuidad (Spindler 1955, 1963^a, Kimball 1974). Este tipo de análisis se encuentra en la tradición estructural-funcional del pensamiento científico-social. Los etnógrafos a menudo han utilizado sus conocimientos contextuales de la cultura en su totalidad para ilustrar sus investigaciones de lo que se transmite en la escuela.” (Wilcox 2006 [1982]: 102).

Al definir a la cultura como un objeto susceptible de ser transmitido de generación en generación, se fomentó la vieja suposición disciplinar que vislumbró el isomorfismo individuo-sociedad como parte de la unicidad y homogeneidad de la cultura.

“Desde el punto de vista educativo, el énfasis puesto en la enculturación, en tanto acondicionamiento de los sujetos a los patrones sancionados por una comunidad dada, cierra el círculo de un proceder sociológico sustentado en la “ilusión” de la unicidad del actor y de la cultura, que consagra una identidad casi indistinguible entre sujeto y unidad social” (Franzé 2007: 9).

Aquí está latente la percepción de los sujetos como receptores pasivos de lo que es transmitido “de” la cultura, como si no fuera un proceso que en sí mismo es cultural. Una idea vinculada a la tradición estructural-funcionalista de la disciplina que contrasta con otras posiciones más cercanas a las corrientes interpretativas y simbólicas que van a entender la educación como un escenario potencialmente político donde los sujetos involucrados pueden ser activos en cuanto a prácticas, decisiones y negociaciones.

Tal como se puede observar, la oposición entre perspectivas que entenderán a los sujetos de manera más pasiva o activa, también está presente en otro nivel. La confusión, o a menudo el “punto ciego” disciplinar, de confundir lo educativo con lo escolar. Restringiendo de este modo, los procesos de aprendizaje que se dan en la sociedad a lo que, exclusivamente, pasa en el aula.

Una tercera discrepancia que complejiza el abordaje de la educación como objeto de estudio, se vincula al alcance de su mirada, o más bien a la escala en que se desarrollará la investigación sobre educación. Pues aquí operan por una parte la mirada macro, que ve en lo educativo el reflejo de estructuras, poderes e historias que atraviesan a la sociedad. Mientras otro tipo de aproximación específicamente micro-social pone el énfasis en los procesos sociales que se desarrollan al interior del espacio local, pero descuidando sus vínculos con esas condiciones estructurales.

Lo anterior es planteado por Franzé (2007) como parte de las dificultades del estudio del campo de la educación. Sin embargo, esta misma autora señala cómo la antropología dispone de herramientas de diversa índole para confrontar este desafío.

“Con todo, la tradición transcultural, comparativa y holística de la antropología social la dota de un capital teórico-metodológico privilegiado - quizás su principal virtud- que permite articular el análisis de las modalidades educativas concretas y locales, en acto y en su discurrir, en sus dimensiones formales e

informales..., con los procesos histórico-sociales donde se inscriben. Y por tanto permite una mirada capaz de superar esos obstáculos.” (Franzé 2007: 13).

Volveremos más adelante, sobre las aproximaciones de continuidades/discontinuidades, para ahora referirnos al abordaje de las estructuras y de las prácticas.

La escuela como agente de reproducción social

Considerar a la escuela no sólo como un mero transmisor y dador de cultura, implica situarla en el centro de un conjunto de procesos que estructuran a la sociedad y vertebran los sentidos compartidos de una comunidad, al mismo tiempo de ser eco y emisor también de sus diferencias y desigualdades.

Sobre este abordaje más crítico y menos nostálgico de la institución escolar se inscriben algunas reflexiones teóricas que tratan de profundizar en la relación entre estructura y agencia, como la que desarrolla Bourdieu a través del concepto de estrategias de reproducción. Para comprender cómo los diversos actores, dentro de los que se incluyen los referidos a la educación, logran generar mecanismos que aseguran la persistencia de su visión de mundo y de sus objetivos, en un contexto de competencia. Así como señala Bourdieu:

“En consecuencia, las estrategias de reproducción por las cuáles los portadores de diferentes especies de capital trabajan por conservar o aumentar su patrimonio y, correlativamente, por mantener o mejorar su posición en el espacio social, comportan inevitablemente estrategias simbólicas que vienen a legitimar el fundamento social de su dominación, es decir la especie de capital sobre la cual reposa su poder y el modo de reproducción que a él se asocia inseparablemente” (Bourdieu 2006 [1989]: 391).

En este sentido, las estrategias de reproducción referidas al campo de la educación son desplegadas por diversos agentes sociales que empleando

mecanismos de reproducción, que pueden estar institucionalizados, por ejemplo en la escuela, refuerzan su posición al interior de este campo específico. También procurando asegurar la reproducción de su existencia, del saber que transmiten, e incluso del tipo de sujetos que “producen”.

Al tiempo que la institución escolar administra diversos capitales simbólicos en el alumnado, ella misma está conformada por capitales sociales, económicos y simbólicos que conllevan no volver a pensarla como singularidad, sino por el contrario como pluralidad. Ya no es la escuela a secas, más bien escuelas que administrando capitales simbólicos están orientadas a trabajar (y reproducir) precisamente las condiciones estructurales que las erigen como instituciones normativizadas.

De este modo, la *distinción* o el *gusto* en el sentido de Bourdieu (1998) que diferenciara clases sociales y definirá la estructura social, se enseña y se aprende en el espacio escolar. La ilusión de que la escuela enseña “la cultura”, es superada por la noción de que las distintas escuelas orientadas a distintas clases de sujetos, ponen al alcance distintos repertorios culturales, que reproducirán distintos status y jerarquías al interior de las sociedades.

“Ocurre así porque tienen por principio el habitus, que tiende a reproducir las condiciones de su propia producción al producir, en los dominios más diferentes de la práctica, las estrategias objetivamente coherentes y sistemáticas que caracterizan a un modo de reproducción” (Bourdieu 2006 [1989]: 400).

El concepto de *habitus* elaborado por Bourdieu supondrá la posibilidad de resolver la tensión entre estructura y sujeto, relacionándolo con las prácticas:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su

meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu 2007: 86)

Los sujetos, entonces, dotados de un *habitus* serán producto de las estructuras que los anteceden y forman, pero a la vez tendrán la capacidad de generar acciones y prácticas no necesariamente obedientes ni de mera reproducción. Podrán eventualmente llevar a cabo proyectos de acción y agencia, no determinados por la estructura que los condiciona. De este modo, Bourdieu supera la dicotomía entre objetivistas y subjetivistas, poniendo en el centro del debate el carácter que adoptan las prácticas sociales:

“Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”. (Bourdieu 2007: 88-89)

Es precisamente, por lo anterior, que nos parece relevante este concepto para aplicarlo a nuestro objeto de estudio. La institución escolar que estudiaremos, se debate entre un modo de hacer educación, anclado históricamente en su carácter homogeneizador, normativizante y monocultural, y su pretendida apuesta, al menos en el discurso, por implementar, otro modo de hacer educación, más cercano a la diversidad, lo intercultural y la tolerancia. Estructura y agencia, determinación y posibilidad, tensionados una vez más, y atravesados por los *habitus* propios de la cultura escolar.

Esta complejidad inherente a la institución escolar, producto de la reproducción social, y a la vez productora y reproductora de sujetos sociales, garantiza un escenario de conflictos donde diversos actores pugnan por ser hegemónicos, y

a través de asegurar su posición, poder también definir los límites donde se jugarán las posibilidades de lo social y la legitimidad de la lógica escolar impuesta.

Un concepto cercano a esta discusión es el de **campo de poder** que se entiende como: *“un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder o entre especies diferentes de capital. Es también, inseparablemente, un campo de luchas por el poder entre detentadores de poderes diferentes, un espacio de juego donde los agentes y las instituciones, que tienen en común el poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural, sobre todo) suficiente como para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus campos respectivos, se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o a transformar esa relación de fuerza.”* (Bourdieu 2006: 390-391).

En este campo de poder, las estrategias se juegan según principios de conservación o de transformación. Y los actores participantes en este proceso buscan establecer ventajas a partir de sus posiciones estratégicas diferenciadas en el espacio en pugna. De ahí que surjan capitales distintos que se convierten en elementos de juego para cada actor a la hora de establecer la búsqueda de su beneficio.

Esta aproximación remite a la reproducción como un proceso paradójico en el cual la escuela puede declamar su interés por generar cambios que favorezcan a los sujetos sobre los que actúa, pero sin cambiar ella misma su “naturaleza”. Esto también plantea la cuestión, en relación con mi objeto de estudio, de si dicho proceso de “apertura a la tolerancia” funcionará como un movimiento que será impulsado por los distintos agentes sociales, será resistido por algunos de ellos, o bien entrará en una lógica de inercia. A la par estará latente el alcance y la potencialidad de transformación inherente a sus prácticas, incluso a pesar de la estructura misma de la escuela.

“Estas especies diferentes [de capital] son en sí mismas motivos de lucha que tienen por objetivo, a diferencia de las que se desarrollan en el seno de cada

campo, no tanto la acumulación o incluso el monopolio de una especie particular de capital (o de poder), económico, religioso, artístico, etc., sino la determinación del valor y de la fuerza de los diferentes poderes capaces de ejercer, en los diferentes campos, el poder sobre diferentes poderes – por decirlo así- o de detentar el capital que confiere un poder sobre determinado capital” (Bourdieu 2006: 391).

Siguiendo esta línea de argumentación podría considerarse que el proyecto intercultural del Liceo quedará tensionado entre actores diversos que eventualmente podrán plantear sus propias miradas e intereses sobre lo que ahí se construirá. O bien se podrá presentar la acción específica de un par de grupos, y el silencio deslegitimador y des-activador de otros grupos.

En una línea similar, Willis centra su perspectiva teórica en complementar la noción de reproducción cultural con la de *producción cultural*, entendida como el proceso creativo que produce prácticas culturales para poder ocupar determinadas posiciones dentro de un contexto. Willis, se va a diferenciar de Bourdieu, para plantear esta idea fundamentalmente orientada a las clases subordinadas de trabajadores y a los tipos específicos de alumnos que se forman en escuelas para “futuros asalariados”. Donde él investigará las posibilidades de resistencia de las clases trabajadoras, como contrapunto a la cualidad de reproducción del poder en las clases burguesas a las que según él, se aboca en gran medida, la reflexión de Bourdieu en su libro “La reproducción” (1996).

“La esencia de la teoría educativa de Bourdieu se centra, por supuesto, en la cultura burguesa; y es en este punto donde nos encontramos, como ya he dicho, con avances reales. Pero incluso aquí el sistema – en sus aspectos más fuertes- sufre de la carencia de una noción de producción cultural, en el sentido en que yo la entiendo. El problema de la diversidad y de las resistencias entre los niños burgueses no puede ser manejado bajo el peso fundamental de una violencia simbólica homogénea y de la arbitrariedad cultural. Tampoco encontramos en la noción general de habitus una descripción de los estadios

de la aculturación, de sus motivos característicos y de las contradicciones subjetivas e internas que la acompañan.” (Willis 2006: 442).

Esta mirada crítica al constructo teórico de Bourdieu plantea, a su vez, la necesidad de entender la *producción cultural* cómo enmarcada en procesos que también involucran a la *reproducción cultural*, y que de algún modo se interrelacionan y se plantean como acción y reacción. Se remarca el aspecto contradictorio y diverso de las estrategias que pueden ponerse en juego en campos de disputa con capitales desiguales y diferenciados.

De igual manera, Willis va a asociar la Producción cultural con el uso activo y creativo:

“... de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles.” (Willis 2006: 449).

Al tiempo que va a señalar que la Reproducción cultural, vinculada a los procesos de producción cultural, va a desarrollar, actualizar y reforzar modos de vida particulares.

“Esta operación se produce tanto por medio de operaciones internas (dadas en una misma transitoriedad e informalidad) como a través de los efectos ideológicos complejos que de un modo estable contribuyen a estructurar los elementos hasta donde podemos pensar (así como a regular, suprimir o fragmentar –a menudo por medio de procesos institucionales- la producción concreta de esos elementos)” (Willis 2006: 449).

De este modo, los autores comentados permiten vislumbrar el juego de fuerzas que se establece entre la estructura y la agencia, entre la objetivación y las subjetividades. Planteándose como un punto de inflexión que retomaremos en el último apartado de este marco teórico. Procesos de tensión, entre los condicionantes y los proyectos, que también encuentran eco en el espacio

educativo y en la institución escolar presionada desde distintos niveles y por distintos actores.

Continuidades y discontinuidades, institución escolar y diversidad

El sendero transitado por la Antropología para hacerse cargo de un objeto de estudio tan complejo como la educación, no ha estado exento de confusiones que pueden ser sintetizadas al mencionar que:

“... en los estudios realizados en España –y, en general, en los países occidentales–, la etnografía educativa termina siendo una etnografía escolar del mismo modo que –como se ha insinuado más atrás– la antropología de la educación acaba convirtiéndose en una antropología de la escuela” (Jociles 2007: 81).

Por cierto, la confusión de volver sinónimos lo educativo y lo escolar es producto de una normativización social que ha objetivado lo escolar como el único espacio legítimamente educativo. Es por esto, que no hacer explícita esta distinción implica reproducir un discurso que niega otras formas y espacios educativos, tanto anteriores como contemporáneos a la escuela.

En línea con esto, se presenta el abordaje ecológico-cultural de Ogbu (2006) para complejizar lo educativo más allá del aula escolar. La importancia del contexto social, de las comunidades que le dan sentido a las acciones de los alumnos, permite matizar esa mirada dominante que se centra en lo escolar como un micro universo encerrado en si mismo. Es desde esta lógica, que subyace el abordaje a las familias de los alumnos como referentes ineludibles en los procesos culturales que los conforman.

La corriente de Cultura y Personalidad ya planteó el tema de las continuidades/discontinuidades en los procesos educativos de transmisión cultural orientados a la formación de los niños y su reclutamiento para el sistema cultural, al tiempo de asegurar con esto el mantenimiento de ese modo

de vida. Pero también explica cómo esto difiere en el caso de instituciones escolares insertas en un contexto de modernización, donde las continuidades/discontinuidades se traducen en una separación entre lo que la escuela transmite como contenidos valorables y lo que los niños y jóvenes aprenden en su familia (Spindler 2006 (1987)).

Investigaciones recientes como la de Poveda (2001) y Franzé (2003) han explorado cómo la institución escolar sistemáticamente niega los aprendizajes desarrollados por los alumnos en sus comunidades de origen y en sus familias. Sobre todo cuando estos alumnos pertenecen a minorías étnicas o migrantes que son “leídos” por la escuela como fuente de problemas más que de apoyo. Esta perspectiva que asumen la mayoría de las escuelas se emparenta con las lógicas inherentes a la teoría del *deficit cultural* que analizó Bernstein (2001 (1973)) para plantear cómo las diferencias de códigos lingüísticos, tributarias de posiciones desiguales de clase, implicaban una lectura errónea con respecto a las potencialidades intelectuales de alumnos pertenecientes a las clases trabajadoras.

El enfoque de *continuidades/discontinuidades* supone una mirada reflexiva y praxiológica sobre el modo en qué se va articulando la distribución desigual del capital cultural, en el sentido de Bourdieu, con contextos marcados por la “minorización” del alumnado que acaban por reforzar procesos de homogeneización cultural, cuando no de negativización de dichas minorías.

Díaz de Rada (1996 y 2007) señala que estos procesos de homogeneización y minorización pueden comprenderse al analizar a la escuela como una institución burocrática, especializada en procesar cultura, afirmando sistemáticamente un tipo de cultura “legítima”, formalizadora y de tinte normativo. Desplegando mecanismos de enseñanza y aprendizaje sobre nociones y conocimientos descentrados del aquí y ahora, y de las prácticas sociales de los sujetos (Catalán 2013).

“Siguiendo a Díaz de Rada, la institución educativa procesa el saber como una segmentación de conocimientos. Y frente a la noción de cultura como proceso

diverso confronta una mirada sobre lo particular y lo descontextualizado. De hecho en esta burocratización de las reglas del saber, la escuela opera sustancializando la cultura, transmitida ya no como proceso de relaciones sino como reificación. En ese sentido funciona lo que este autor llama la “distalización burocrática del saber”, que viene a ser el mecanismo por el cual la escuela entrega al alumno una versión de la cultura pero como cultura desconectada, y distante del sujeto” (Catalán 2013: 33).

Se hace presente la mirada instrumental-convencional de la escuela como espacio burocrático del diseño técnico-racional del conocimiento. Sustentada en procesos técnico-burocráticos que define (y la definen) con acuerdo a objetivos instrumentales como la inserción laboral, la formación ciudadana y el intercambio “enseñanza por diplomas”.

En este punto, Díaz de Rada plantea que la escuela en tanto institución burocrática, considera a los sujetos con acuerdo a un principio individualista y no vinculante. Posición de la escuela que se aleja de lo que podría considerarse una visión más antropológica de la cultura como entramado de prácticas y relaciones sociales.

Desde esa mirada crítica se vuelve notorio que la escuela por su propia estructuración no está preparada para trabajar con diversidad (ni cultural, ni social, ni tampoco sobre subjetividades distintas a la norma que busca establecer) lo que acrecienta su papel monoculturizador, y generador de una visión de la realidad estática y unívoca.

“Sobre esa línea de lo unívoco, surge la crítica en relación al discurso experto (Franzé 2003) y a la posición de la educación intercultural en el centro de una institución homogeneizadora. Se reproduce a través de escuela la imagen de la cultura como algo único y sólido, que se suele representar con el isomorfismo cultura = lengua” (Catalán 2013: 32).

Este tratamiento homogeneizador de la institución escolar tampoco entra en distinciones sobre código elaborado o restringido, siguiendo las clásicas

distinciones de Bernstein. La simplificación de la cultura y de lo permitido como valorable adquiere entonces un carácter de inmutabilidad y de centralidad en el proceso de asignar valor a la diferencia.

Así se posibilita que dentro de la institución escolar, a través de sus docentes y también del currículum, surja la mirada sobre lo intercultural como una *“patrimonialización de la cultura de origen”* (Franzé 2005). De este modo el discurso sobre la diversidad plantea la sumatoria de visiones monocordes de las distintas culturas, estandarizando y sustantivizando los modos de vida según un patrón que distancia la cultura de los sujetos, y que la plantea como un conjunto de elementos representativos parte de un repertorio. Esto se vincula con los procesos de selección de lo “característico” de una cultura que va a definir desde la escuela lo que será considerado legítimo, y por tanto podrá ser incluido en dicha selección.

“Ahora bien, volviendo a la mirada de que lo intercultural se trabaja en función a repertorios o conjuntos de elementos representativos de cada cultura, se plantea la pregunta de qué se incorpora como elemento significativo de cada cultura, y que se deja afuera. En síntesis cómo se administra desde la institución escolar la dinámica inclusión-exclusión en referencia a lo representativo de una cultura” (Catalán 2013: 32).

Incluso por medio de ese arbitrio se hace posible que la escuela, y/o los profesionales de la educación, valoren y ubiquen en una escala de cualificación la pertenencia de los alumnos a una u otra cultura, partiendo de la errada base de que hay culturas mejores que otras, o más completas.

“Siguiendo a Dietz (2003), para profundizar en la noción de interculturalidad y educación hay que debatir en principio el papel homogeneizador de la escuela y sus procedimientos de internalización de estructuras hegemónicas del poder y de la construcción y codificación de una “cultura nacional”. Es importante cuando se señala que lo que la escuela no puede homogenizar acaba diferenciándolo y segregándolo.

Ahora bien, en el proceso de homogeneización cultural, también se patrimonializa la cultura, construyendo desde la escuela un modelo de cultura, que dista de estar conectada a los modos de vida y de relación de los sujetos, pero que pese a eso se presenta con principio de realidad.

Esta noción monocorde y modélica de la cultura, y de las etnias, confundidas como una sola “cosa” en el lenguaje de la institución educativa, anula y oculta, por ejemplo, las diferencias intra-étnicas y las diversas formas de vivir una cultura. Del mismo modo en que la escuela dificulta el ver la diversidad intra-étnica tampoco ve, ni se interesa en ver, la interculturalidad como proceso, sino que la presenta como patrimonialización y rescate de elementos característicos de las culturas de minorías” (Catalán 2013: 31).

De este modo, si por una parte existe una negación o invisibilidad de la diversidad por parte de la escuela, por otra parte también se niega y no se considera la relación de la diversidad cultural con las nociones de diferencia y desigualdad. Lo que nuevamente oculta la dimensión cotidiana de la cultura dejándola desprovista de conflicto, complejidad, dinamismo y potencial de transformación. En las siguientes páginas se profundizará en ese campo específico que corresponde a la interculturalidad y a la educación intercultural.

1.2. Cultura, Estado y Etnicidad

La cultura, ese “invento” de la Antropología

Si existe un concepto que pueda resumir la trayectoria de la disciplina antropológica, probablemente sea el de cultura. Desde antes incluso de la fundacional definición de Tylor, el quehacer de los antropólogos parecía marcado por estudiar culturas exóticas, distintas, y ojalá aisladas.

En gran parte, influenciada por la percepción de la cultura como “ese *todo complejo...*” (Tylor 1871), las corrientes teóricas tempranas de la Antropología van a desarrollar un concepto de cultura vinculado a la diferenciación en los

modos de vida que presentan los grupos sociales, afirmando la preeminencia de una homogeneidad cultural al interior de los grupos que hacía factible su estudio y su caracterización.

Desde los estudios clasificatorios de las culturas llevado a cabo por el evolucionismo social (Tylor), pasando por el énfasis dado a los desarrollos históricos de culturas particulares (Boas), o la presunción de la cultura como un organismo social donde cada parte e institución cumplían una función específica (Malinowski), la Antropología clásica reforzaba la idea de que la cultura era un conjunto de costumbres, rituales, normas, reglas e instituciones que definían la identidad de un grupo social y su diferencia con cualquier otro grupo.

Esa premisa de la diferencia, que comienza a guiar las distintas aproximaciones teóricas de la antropología, va a ir de la mano también con la noción de que la cultura se transmite casi de un modo “mecánico” entre generaciones asegurando, por el arbitrio de la *enculturación*, la reproducción del conjunto repertorial que define a esa cultura.

Sobra decir que esas miradas planteaban la cultura en un sentido bastante pasivo, donde los sujetos tenían un margen de acción reducido. El carácter tradicional y sincrónico de las culturas dejaba de lado las posibilidades de cambio cultural y de reivindicar los procesos históricos.

Probablemente es a partir de la crítica llevada a cabo por el post-estructuralismo, a la concepción sincrónica, inmanente y a-histórica del estructuralismo donde se comienza a dar un giro sobre la manera de entender la cultura. Geertz va aportar en este sentido, al construir desde el interpretativismo, una definición de cultura que la aleja de la definición de un contenido específico de elementos culturales y la aproxima a comprenderla como un contexto de significados compartidos.

“Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es

una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz 1987: 27).

De manera similar, García Canclini señala la necesidad de alejarse de las definiciones de cultura como repertorio de símbolos, tradiciones, costumbres cuya presencia o no definirían lo que es propio o ajeno de un grupo social, para pasar a ocuparse de *lo cultural* como el espacio donde se produce, circula y se apropian los sentidos que vinculan a una comunidad.

Este autor va a emplear la distinción que hace Appadurai con respecto a *cultura* y *lo cultural* para marcar un cambio de enfoque:

“Según él, lo cultural facilita hablar de la cultura como una dimensión que refiere a <<diferencias, contrastes y comparaciones>>, permite pensarla <<menos como una propiedad de los individuos y de los grupos, más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia>> (Appadurai 1996: 12-13). Dicho de otro modo: no como una esencia o algo que porta en sí cada grupo, sino como el <<subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia>> (ídem: 29)” (García Canclini 2006: 39).

Esta definición de *lo cultural* se relaciona estrechamente con dos conceptos que desarrollaremos más adelante, como son el de *fronteras étnicas* y el de *representaciones*.

“Al proponernos estudiar lo cultural, abarcamos el conjunto de procesos, a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea, las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible” (García Canclini 2006: 40).

Lo que está latente, en estas definiciones, es una dicotomía que se da en dos niveles: primero en la antropología donde se contraponen corrientes *esencialistas y constructivistas* para entender la cultura. Y en un segundo nivel, la presencia de esencialismos en el modo de procesar la cultura y la etnicidad, tanto desde el Estado como de los propios grupos étnicos.

Enfoques esencialistas

Plantean que los grupos étnicos están dotados de elementos y características propias que son definitorias de su identidad. La cultura, entonces, se comprendería como la expresión de un contenido único y específico que permite la pertenencia étnica, en tanto es compartida por todos sus miembros.

Su carácter específico y particular permitiría establecer de manera taxativa límites y diferencias entre culturas, por cuánto su contenido, su esencia, sería propia de cada una. En este punto, Restrepo (2004) distingue dos perspectivas que le darán sustento al esencialismo:

Por una parte, la aproximación ontológica refiere a que “la etnicidad sería inmanente a la condición humana como manifestación de su ser biológico o cultural. Un ser-esencial-compartido condicionante de una serie de rasgos característicos —somáticos, culturales, lingüísticos e históricos— constituiría la etnicidad y la conciencia de la identidad étnica” (Restrepo, 2004: 29).

Mientras que, las perspectivas reduccionistas “argumentan que las diferencias en las prácticas culturales son expresiones de una especificidad del grupo social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica” (Restrepo, 2004: 30).

Es interesante observar cómo el manejo que ejecutará el esencialismo para definir la cultura de los grupos étnicos, repercutirá en una mirada reduccionista que acabará por generar una falsa equivalencia entre los conceptos de cultura

y etnia, por cuánto al considerar que cada etnia tiene una cultura particular y diferente se estará de manera implícita (y a menudo explícita) planteando la homologación de términos.

No sólo eso, pese a su énfasis sincrónico y a-histórico, el esencialismo podrá mencionar los procesos históricos como relevantes para las configuraciones identitarias pero no se apartará de su enfoque reduccionista, dotando a esos procesos de un carácter determinante.

Al plantear la noción de *diferencia* como un rasgo central para definir a los grupos étnicos, el esencialismo apelará a la existencia de una cultura reificada, con un repertorio de rasgos objetivos que pueden delimitar la identificación de los sujetos a determinada etnia.

El esencialismo va a plantear su definición de cultura y de conformación de los grupos étnicos, con acuerdo a la presencia de ciertos atributos específicos vinculados, entre otros elementos, con aquellos rasgos culturales característicos (el catálogo patrimonial como marcador), y también el poseer un sentido compartido sobre la vida y los valores (la visión de mundo como marcador).

Se hace palpable que esa aproximación repertorial define a las culturas como realidades autocontenidas, estableciendo una serie de elementos que las van a caracterizar como entidades patrimonializadas. La presencia de esos rasgos “esenciales” neutralizará toda posibilidad de considerar dinámicas históricas o cambios culturales en su constitución como grupos étnicos.

Al tiempo que, también limitará las posibilidades de pertenencia de los individuos a sus respectivas comunidades con acuerdo o no, a la presencia de aquellos rasgos objetivizados considerados centrales para la definición de un acervo de carácter cultural.

Sobre esa noción esencialista de la cultura, se afirmará la presunción de poseer características distintivas como grupo, que traerán aparejados modos

de vidas particulares, una historia que legitimará y “naturalizará” los rasgos seleccionados como importantes, y una mirada también esencializadora sobre sus territorios, lenguajes y tradiciones. Cualquier cambio importante en estos rasgos implicará, vaya paradoja, una “desnaturalización” de la cultura.

Pese a que, como señala Restrepo, hoy nadie en Ciencias Sociales se define como esencialista, lejos está de desaparecer la influencia de estos postulados. Por lo que más adelante volveré sobre ello cuando me refiera al Estado y sus estrategias nacionalizantes vinculadas con sus proyectos interculturales.

Enfoques constructivistas

En una dirección distinta, esta perspectiva alude a que la conformación de los grupos étnicos obedece a la puesta en juego de procesos sociales complejos de carácter histórico que se verifican como una construcción social a menudo impuesta, pero también negociada, al interior de los grupos. Este es un punto distintivo, pues reconoce la posibilidad de diversidad intra-grupal ahí donde el esencialismo sólo ve homogeneidad cultural.

Por otro lado, dicha construcción social no emerge aislada desde el interior de los grupos étnicos, sino que también es producida, en parte, por la actuación de agentes externos que se hacen parte de estos procesos. Así como lo ilustra la siguiente cita:

“Antes que suponer un ser-esencial-compartido una lectura constructivista historiza, eventualiza y desnaturaliza este supuesto no sólo a través del análisis de las narrativas y prácticas de la etnicidad esgrimidas por quienes se representan como miembros del grupo étnico sino también de las de los académicos, funcionarios estatales, Ong’s, etc, como mediadores en su consolidación/disputa” (Restrepo, 2004: 30).

El constructivismo pondrá su acento en el factor relacional de la cultura, que vincula a sujetos y grupos a través de activos procesos de pertenencia y adscripción, des-esencializando los rasgos supuestamente característicos, entendiéndolos como producto de procesos de imposición, resistencia, negociación, negación y afirmación.

Lo relacional no sólo será relevante para comprender el funcionamiento al interior del grupo, sino que también establecerá el modo de demarcar la cultura propia y diferenciarla de las otras. Así, los grupos étnicos se constituirán a través de dinámicas de alteridad e identidad, donde se trazarán los límites culturales que definirán lo propio y lo ajeno. Procesos que Barth analizará con el concepto de “categorías de adscripción e identificación”.

“No es el contenido cultural, entonces, sino la persistencia y recreación de delimitaciones intergrupales la que genera dicha continuidad. Por ello, Barth propone superar el estudio de los elementos culturales por el estudio de los usos de “categorías de adscripción e identificación” por los miembros de los grupos que interactúan (1976). De esta forma, la autoadscripción y la adscripción externa organizan comportamiento generando grupos sociales y creando pautas de interacción entre estos grupos...” (Dietz 2003: 85-86).

Un referente ineludible en el constructivismo, sobre todo enfocado al campo de la etnicidad, es Fredrik Barth, que con el concepto de “frontera étnica” (1976) plantea que los grupos étnicos establecen límites para diferenciarse de otras comunidades, y que mediante ese modo de procesar las dinámicas extra-grupales, constituyen e “imaginan” los rasgos que van a considerar característicos de su propia cultura.

“Aunque las categorías étnicas presuponen diferencias culturales, es preciso reconocer que no podemos suponer una simple relación de paridad entre las unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas” (Barth 1976: 15).

De este modo, se interrelacionan mecanismos de identidad y alteridad, donde la diferenciación con respecto a la otredad sustenta la propia definición de grupo étnico. Al tiempo que también se establece la distinción, desapercibida por el esencialismo, de que la categoría étnica no es igual a los pretendidos rasgos caracterizadores que la conformarían.

“Desde este punto de vista, el foco, de la investigación es el límite étnico que define al grupo y no el contenido cultural que encierra. Por supuesto, los límites a los cuales debemos dedicar nuestra atención son límites sociales, aunque bien puedan contar con su concomitante territorial. El hecho de que un grupo conserve su identidad, aunque sus miembros interactúen con otros, nos ofrece normas para determinar la pertenencia al grupo y los medios empleados para indicar afiliación o exclusión” (Barth 1976: 17).

Estas *fronteras étnicas*, harán posible la constante re-elaboración de la identidad étnica pues su carácter decisivo no estará determinado por la eventual preservación de ciertos rasgos esenciales de la cultura, sino más bien, por las dinámicas para definir la distancia con la otredad. Así, permanentemente, los grupos se verán estimulados a reafirmar sus mecanismos de pertenencia étnica para delimitar las fronteras que los diferencian de los demás.

“Paris Yeros (1999:110) ha argumentado que el enfoque de Barth “tiene tres partes interconectadas: la primera, enfatizando la importancia de la subjetividad en el entendimiento de la etnicidad, o ‘modelo nativo’ de la etnicidad, presenta los grupos étnicos como categorías de adscripción e identificación por los actores mismos; la segunda, enfatizando el proceso social, observa los grupos étnicos como entidades generadas y mantenidas por propósitos de organización social; y la tercera, enfatizando las fronteras de los grupos y su mantenimiento, considera las fronteras como efectivas y significativas socialmente” (Restrepo 2004: 104).

Esta interconexión vinculará de manera significativa un proceso social que se desenvuelve en múltiples niveles: la subjetividad asociada a los individuos, la

organización social de los propios grupos, y la construcción de esas fronteras identitarias con la otredad. De este modo, los dispositivos que se ponen en juego para delimitar las identidades adquieren un doble carácter: estable y cambiante.

El constructivismo va a marcar un cambio de enfoque relevante, al considerar a los grupos étnicos como expresión de elaboraciones identitarias complejas, conformadas por decisiones y acciones, social e históricamente construidas. Insertas, a su vez, en dinámicas de interacción social con otros grupos que van a repercutir en el modo mismo de definir su organización interna.

Los procesos homogeneizadores del Estado-Nación

La comunidad imaginada y las comunidades silenciadas

Aproximarse a las modalidades contemporáneas de la etnicidad, implica revisar cómo el Estado-Nación en tanto construcción de la modernidad, ha ejercido un papel fundamental al establecer un tipo particular de vinculación con las comunidades diversas que han existido dentro de las fronteras de su poder de administración de sujetos y pueblos.

Dos nociones ineludiblemente vinculados, Estado y Nación, van a marcar la consolidación de procesos históricos de inclusión y exclusión, visibilización e invisibilización de ciertos grupos. En el contexto de América Latina, el Estado construirá un proyecto de nación que al menos discursivamente planteará el ideal de una nación de ciudadanos iguales. Aunque como se verá en la práctica dicha igualdad queda sólo en un sentido declarativo.

“... porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueden prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson, 2007: 25).

Anderson aportará la definición de “*comunidades imaginadas*” para referirse a esa construcción simbólica que emerge de la sedimentación de un proyecto unitario de Estado-Nación.

“Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 2007: 23).

Lo de imaginario que posee la nación, se traduce, en un nivel, en el desarrollo de un programa que homogeniza un relato histórico, episódico, que permita el establecimiento de una normatividad común, de valores que legitimen un sentido colectivo. En otro nivel, similar, se ponen en juego, símbolos, imágenes y representaciones que harán posible la densidad emocional que requerirá la instauración de ese proyecto hegemónico y homogenizador.

“Algunos autores (Velmeulen y Grovers 1997; Gros 2000) han ubicado el origen de los estudios que argumentan la etnicidad como comunidad imaginada en los trabajos seminales de Max Weber (1948:171-179); de hecho, son notables sus analogías con respecto al libro paradigmático de Benedict Anderson (1991) que aborda el nacionalismo y la nación y en el cual acuñó el concepto de “comunidad imaginada”. La diferencia entre nación y etnia radica, esencialmente, en la modalidad de comunidad imaginada que está en juego” (Restrepo, 2004: 20-21).

Como señala Restrepo, y después ejemplificará Dietz, los procesos de construcción imaginaria de la Nación, son similares a los que organizan los sentidos de pertenencia en los grupos étnicos. Lo interesante, es que si el grupo étnico define sus límites y su organización con acuerdo a una alteridad externa, la nación marcará sus fronteras no sólo con respecto a otras naciones, sino que también establecerá un procesamiento de los grupos étnicos “internos” bajo la lógica de la homogenización y asimilación.

“Este proceso de formación del Estado-nación homogeniza hacia dentro – estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como “nación cívica” (Smith

1997: 106)-, mientras que se delimita hacia fuera –distinguiendo según la nacionalidad-, dualidad que ilustra la “cara de Jano” del concepto nación (Habermas 1996: 157). A pesar de los matices distintivos que la combinación específica de esta dualidad confiere a cada uno de los Estados-naciones existentes, el núcleo ideológico es idéntico” (Dietz 2003: 97).

El discurso del Estado sobre la igualdad de los ciudadanos, y de la necesidad de los pueblos indígenas de incorporarse al proyecto nacional, no implicó en efecto dicha igualdad, más bien se representaron de manera negativa sus diferencias culturales, y termino por consolidarse su posición subalterna colonial pero ahora bajo el manto de la nación.

“el concepto [Nación] nació en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado” (Anderson, 2007: 25).

El origen “moderno” de la nación determinará su asociación con ideales que tornarán en hegemónicos: la razón, la lógica, la secularización, el progreso, la ciencia, la civilización, pondrían por contraposición a los grupos étnicos asociados a un antiguo orden social, la tradición, la superstición, lo primitivo.

“Con acuerdo a esa perspectiva, la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde ese punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa. Incluso así, la única categoría con el debido honor de ser reconocida como el Otro de Europa u “Occidente”, fue “Oriente”. No los “indios” de América, tampoco los “negros” del África. Estos eran simplemente “primitivos”. Por debajo de esa codificación de las relaciones entre europeo/no-europeo, raza es, sin duda, la categoría básica” (Quijano 2000a: 211).

Las naciones en América Latina, emergen de realidades coloniales, para poner en marcha un imaginario que va a administrar la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes, transformándola en homogeneidad nacional. Para llevar a cabo esto, ofrecerá tres caminos posibles: la asimilación e integración al proyecto nacional de los pueblos indígenas mediante la renuncia a sus “particularidades culturales”, la exclusión y aislamiento para los pueblos indígenas que persistan en sus “diferencias culturales”, y finalmente la amenaza encubierta del etnocidio.

Si la tercera posibilidad determinó el aniquilamiento y desaparición de pueblos originarios completos (el caso de las *culturas fueguinas* en Chile), la primera y segunda opción implicó que las personas pertenecientes a grupos étnicos ya sea se asimilarán o resistieran, de todos modos quedarían situadas en posiciones inferiores en la estructura social de esas naciones. Lo que traería aparejada condiciones de desigualdad, inequidad, y marginalización.

Estrategias del Estado-nación

El modo que adoptará el Estado-Nación para procesar las diferencias que implican los diversos grupos étnicos, se relacionará al despliegue de una serie de dispositivos estructurantes cuyo objetivo estará dado por la homogeneización de esa diversidad según patrones hegemónicos desarrollados por los grupos dominantes presentes en esa sociedad. Esos patrones, valores, y sentidos particulares de un grupo se tornarán en la columna vertebral del proyecto nacional al ser normados como los únicos posibles y deseables.

Dietz, sintetiza estas estrategias nacionalizantes del Estado-nación en tres mecanismos:

“La “territorialización” transforma el espacio en territorio (...) convirtiendo los espacios limítrofes de interacción entre grupos en fronteras nítidas de

separación de grupos (...) y desde el grupo portador del proyecto nacional se define el centro de la nación y la periferia sub-nacional.”

“La “substancialización” reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante para conferirle a la emergente y aún endeble entidad nacional una apariencia inmutable, cuasi-natural, basada a menudo en un “mito de elección étnica” (Smith 1996). Partiendo de la definición del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la “sociedad nacional”.

“Y la “temporalización” consiste en imponer desde el Estado-nación, una sola versión de las múltiples “tradiciones inventadas”, reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como “época dorada compartida” (Smith 1996). Gracias a este tipo de “canonización” de la historia se institucionaliza así no sólo “la memoria autorizada”, sino asimismo “el olvido” igualmente sancionado de las demás tradiciones.” (Dietz 2003: 96-97, siguiendo a Smith 1996).

El despliegue de estas estrategias es evidente en la historia de Chile y su compleja relación con los pueblos originarios. La denominada “pacificación de la Araucanía”², fue en realidad una campaña militar (1860-1880) llevada a cabo contra la población mapuche que habitaba territorios que luego serían anexados por el Estado y entregados a colonos europeos o nacionales no indígenas, a fines del siglo XIX (Bengoa 1985).

Esta campaña militar, estuvo legitimada, en parte, por un imaginario que ayudó a construir la prensa escrita chilena durante los años anteriores a la campaña militar, y que presentaba a los mapuches como “*bandidos sanguinarios*” (Stutchlick 1985).

“Ni las desigualdades socio-económicas ni las adscripciones étnicas se desenvuelven en un terreno uniforme. El carácter que adquiere la etnicidad como mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales, durante los

² En Argentina, operó “la conquista del desierto”, que también se llevó a cabo sobre la base de campañas militares y despojo de territorio a los pueblos originarios. El carácter imaginario también funciona al denominar como “desierto” a territorios que eran habitados por grupos étnicos. La invisibilización de la otredad étnica, también llevaba a considerarlos como espacios vacíos.

últimos dos siglos ha estado sujeto a su vinculación con el proceso de formación del Estado-nación” (Dietz 2003: 94).

El despojo de los territorios en que vivían las comunidades mapuche, se justificó también por la supuesta no utilización de la tierra en toda su potencialidad económica. Se empleó la caricatura, el estereotipo de que los integrantes de ese pueblo eran “flojos”. En ese sentido, la emergencia de un capitalismo incipiente también produjo una nueva dicotomía: La Nación y el progreso económico, por un lado, y los grupos étnicos y el retraso económico, por otro.

Este pasaje de la historia, muestra cómo se puede legitimar la anexión de territorios por parte del Estado a costa de expulsar a las poblaciones étnicas que debieron reubicarse en otros espacios. El proceso de dotar de legitimidad esas acciones de fuerza, se fundamenta en parte, por la representación de dicotomías que positivizan o vuelven negativas a ciertas comunidades. El “retraso” o el “progreso”, “la barbarie o la civilización” como inmortalizaría Sarmiento³, se naturalizan como sentidos sociales que justificarán la posición desvalorizada de los pueblos indígenas en el desarrollo de la Nación.

“En este sentido, opera una estrategia de “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker en Dietz 2003) sobre la otredad para incorporarla al proyecto de nación pero despojada de cualquier atisbo de diferencia, heterogeneidad, diversidad. Sin embargo, el proceso de homogenización, que deviene en legitimar la otredad como “nuevo integrante de la nación” se realiza mediante la cancelación de su diferencia lingüística, la suspensión de su autonomía local, y la inserción en un sistema económico capitalista donde ingresará en desigual posición.” (Catalán 2013: 24-25).

³ Domingo Faustino Sarmiento, presidente de Argentina (1868-1874), publicó en 1845 el libro “Facundo. Civilización o barbarie” que plantea como eje central su apuesta por un proyecto de nación encarnado en valores europeos asociados a la idea de civilización. Por el contrario, deplora la idea de Latinoamérica vinculada a lo rural o a lo indígena, que él asocia a la “barbarie”. Es explícito en su libro al avalar el exterminio de los pueblos originarios en su proyecto civilizatorio.

Stutchlick, en su referenciado estudio “Las políticas indígenas en Chile y la imagen de los mapuche”, pone en evidencia la paradoja de que los mapuches fueron enarbolados como símbolos de resistencia, valor y gallardía en el periodo de la independencia de Chile, como un referente propio para la naciente república. En ese periodo, el estereotipo que definía a los mapuches era el de los “guerreros valientes”. Y sin embargo, sólo unas décadas después pasarían a simbolizar lo primitivo, lo bárbaro, lo salvaje, mientras los colonos chilenos y europeos a los que les entregarían las que habían sido sus tierras eran representados como el futuro y la civilización (Stutchlick 1985).

Los procesos de inclusión y exclusión que ejecuta el Estado con respecto a los diversos grupos étnicos que identifica en su marco de acción, ponen en evidencia el carácter hegemónico y mono-cultural de su proyecto.

Por una parte, el Estado realizará una inclusión marginal de los pueblos originarios a su proyecto de nación, ubicándolos en status inferiores, con lo cual en la práctica generará un mecanismo de exclusión que se asentará históricamente. La distribución del poder, de los beneficios y derechos discursivamente garantizados en la idea de ciudadanía nacional se hará de manera vertical. Así, estas asimetrías y desigualdades estructurales serán reproducidas de generación en generación, hasta quedar prácticamente naturalizadas como condición “esencial” de estos pueblos.

La implementación del proyecto hegemónico de la nación traerá aparejados, tanto dispositivos homogeneizadores de la diferencia cultural, como mecanismos de inclusión de la otredad, que basados en una estructura dominante y asimétrica, van a establecer realidades de exclusión y minorización de la alteridad.

Pocos ejemplos más claros a este respecto que el de la educación, en tanto dispositivo homogeneizador y a la vez constructor de un ideario y de una realidad homologable al concepto de nación. Con posterioridad a la independencia de los países latinoamericanos, y estrechamente ligado a la consolidación de las repúblicas, la escuela pública cumplió el rol de

“nacionalizar” a la población indígena, negativizando y negando la pertenencia étnica de los alumnos, para “re-escribir” sobre ésta, su nueva condición de “ciudadanos nacionales”. De este modo, la “comunidad imaginada” se tornará en “comunidad encarnada”.

“Aparte de los medios de comunicación, es el ámbito pedagógico y sobre todo la política escolar la que es inventada e instrumentalizada por el nacionalismo nacionalizante en su afán de perpetuarse (Anderson 1988). El sistema escolar público es desarrollado con el objetivo explícito de nacionalizar a la población considerada como integrante del incipiente Estado-nación mediante una “educación para la lealtad” (Jones 1997: 3) que reduzca el potencial conflictivo y contrahegemónico de los grupos aún no nacionalizados. A la vez que la educación pública es promovida para “socializar” a los nuevos ciudadanos como trabajadores asalariados (Fernández Enguita 1985, 1990), la educación también nacionaliza” (Dietz 2003: 99).

La lógica imperante en estos procesos de inclusión/exclusión a la nación, estará sustentada en una distribución desigual del reconocimiento y de los derechos, así como en una operatoria continua de *violencia simbólica* (Bourdieu 1996) para negar, restringir y coartar las posibilidades de reproducción social de esos grupos étnicos minorizados.

Este despliegue de poder tendrá su correlato en la institución escolar que sistemáticamente prohibirá al alumnado de origen indígena a hablar su idioma, expresar sus cosmovisiones, o desplegar en sus prácticas sociales sus costumbres y modos de vida. Deberán hablar, pensar, actuar y sentir como cualquier otro ciudadano del país, pues toda expresión de diferencia cultural será vista como una debilidad (y amenaza potencial) para el proyecto nacional. Pero su inclusión a este proyecto, como se ha esbozado, será marginal, discriminatoria y desigual.

Lo multicultural y lo intercultural

De manera introductoria, se puede señalar que pese a su cercanía conceptual lo “intercultural y multicultural no son sinónimos” (Rockwell y Gómez 2009: 108) sino que refieren a nociones diferentes sobre la gestión de la diversidad humana en las sociedades contemporáneas. Ligado a eso, la multiculturalidad se origina como concepto en occidente, específicamente en América del Norte y en Europa, desde donde se van a plantear modalidades para administrar desde el Estado la diversidad cultural, a partir, por ejemplo, de la noción de derechos de *minorías* (Taylor 1994).

El Estado moderno, organizado sobre la lógica de homogeneizar ciudadanos para legitimar su proyecto nacional, se confronta a la emergencia de diversas colectividades que comienzan a reclamar un trato reparatorio para compensar lo que históricamente perdieron frente a su hegemónica institucionalidad. En ese sentido, la década del 60 marca la visibilidad de grupos, considerados por el Estado como “minorías”, que comienzan a desplegar estrategias para disputar un poder que hasta ese momento les era negado. Comienzan a ocupar el espacio social grupos feministas, afrodescendientes, migrantes, trabajadores asalariados, ecologistas, indigenistas y un amplio abanico de organizaciones que enarbolan banderas de “igualdad de derechos” aún cuando esa igualdad requiera generar un trato diferenciado para poder focalizar esa reparación.

El concepto de “*ciudadanía multicultural*” (Kymlicka 1996) alude a los ajustes que los Estados Nacionales deben realizar para conciliar los derechos individuales con la posibilidad de generar “derechos colectivos” sobre ciertas comunidades. Es un Estado liberal que trata de ampliar las libertades de los ciudadanos, asegurando una debida participación de los grupos sociales históricamente marginados del proyecto nacional, lo que no implica transformar al Estado en su histórico rol de legitimador del espacio social. En buenas cuentas, un *gatopardismo* liberal.

En el caso de América Latina, esta emergencia de grupos multiculturalistas en Europa y Norteamérica va a coincidir, en la década de 1960, con el surgimiento de movimientos sociales y políticos que van a exigir a los diversos Estados Nacionales reformas que mejoren las condiciones de vida de obreros, campesinos e indígenas. Reformas agrarias, derechos sindicales, reformas laborales, nacionalización de recursos naturales. Donde la lucha por el reconocimiento era a menudo eclipsada por la exigencia de acabar con las inequidades sociales y económicas, y disminuir la pobreza de la mayor parte de la población en América Latina (Bengoa 2001, 2002).

Esa historia de luchas sociales sufre un sangriento paréntesis con las dictaduras que se instalan en la mayoría de los países latinoamericanos desde finales de los sesenta, y fundamentalmente en los setenta y ochenta. Implicando en la mayoría de los casos, el violento silenciamiento de diversos colectivos que habían comenzado a levantar su voz.

Sin embargo, esos grupos sociales siguieron existiendo y en la medida que pudieron sobreponerse y re-articularse pese al escenario adverso, comenzaron a entrar en la escena política y social nuevamente. En cierto sentido, desde esa rearticulación comenzó a ser posible la recuperación de la democracia en los diversos países latinoamericanos.

No es nuestra intención en absoluto, resumir en un par de párrafos la compleja historia latinoamericana de cuarenta años. Sin embargo, es relevante, al menos de manera sintética, hacer mención a que históricamente han existido fuerzas sociales y políticas en tensión latente frente al tipo de proyecto nacional, al tipo de sociedad, que construye y legitima el Estado. Sobre todo porque algunos de esos grupos sociales servirán de antecedente para comprender la emergencia de las luchas indígenas en el marco del Quinto centenario de la llegada de Colón a América. Emergencia de “minorías étnicas” en el contexto de la recuperación de la democracia (Bengoa 2001).

Volviendo a los postulados de Kymlicka, que refieren a ese nuevo trato con las minorías que se fundamenta en un contexto político de democracia liberal, lo

que está en juego serán los derechos diferenciados a los que podrán acceder esas minorías.

“Los derechos diferenciados en función del grupo- como la autonomía territorial, el derecho a veto, la representación garantizada en las instituciones centrales, las reivindicaciones territoriales y los derechos lingüísticos- pueden ayudar a corregir dicha desventaja, mitigando la vulnerabilidad de las culturas minoritarias ante las decisiones de las mayorías. Las protecciones externas de este tipo aseguran que los miembros de una minoría tienen las mismas oportunidades de vivir y de trabajar en su propia cultura que los miembros de su mayoría” (Kymlicka 1996: 153).

Esos derechos diferenciados están en el centro de la discusión y negociación que surgirá entre el Estado y los diversos grupos que desarrollarán acciones tendientes a visualizar sus demandas de reparación y reconocimiento. Especialmente, esto tendrá relevancia para los pueblos originarios de América Latina que comenzarán a interpelar a los distintos Estados Nacionales.

Se va a establecer paulatinamente una política de la diferencia, basada en la lógica del multiculturalismo, que planteará un cambio en los discursos estatales propugnando la afirmación de la diversidad cultural y el valor de las diferencias. De modo que donde antes se reforzaba la idea de la nación como conjunto de ciudadanos iguales, ahora se reconocerá la existencia de sujetos y grupos diferentes al interior de la nación.

“La justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes” (Kymlicka 1996:76).

Dicha política de la diferencia, planteará el debate de cómo llevar a cabo la reparación de las asimetrías históricamente presentes en la relación entre los grupos minoritarios y el Estado. Se comenzarán a implementar programas específicos de acciones afirmativas orientadas a corregir esas desigualdades y negaciones.

“Esta carga normativa que caracteriza al multiculturalismo desde su opción por pedagogizar los discursos reivindicativos provenientes de los movimientos sociales iniciales se convierte en programa explícito a través de la así denominada “pedagogía intercultural” (Borelli 1986)” (Dietz 2003: 63).

Es en ese contexto que la interculturalidad surge como un proyecto que pretende armonizar las relaciones entre grupos diversos al interior del Estado-nación. Una vez que acepta el hecho de que existen grupos diversos que reclaman su derecho a ser diferentes, el Estado va a comenzar a generar discursos y acciones enfocados en la valoración de las diferencias, el respeto entre culturas, la tolerancia, la no discriminación, y una serie de otras orientaciones valóricas que se enmarcan en lo que “debe ser” la coexistencia de colectivos heterogéneos y el trato con grupos históricamente excluidos.

“La interculturalidad, entendida, como la puesta en práctica de un programa multiculturalista, hace alusión a una forma especial de relacionarse que tienen los individuos, pertenecientes a distintas tradiciones culturales, cuando conviven en el mismo territorio. En ese sentido se habla de interculturalidad para referirse al conjunto de objetivos y valores que deberían guiar esos encuentros. Se trata no sólo de aceptar y respetar las diferencias, sino también de valorarlas, y educar a los ciudadanos en los principios-guía de la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes” (García 2007: 205).

Lo intercultural, por tanto, va a estar asociado a un modo particular de promover la interacción y el contacto entre personas pertenecientes a distintas culturas, entendidas desde el Estado como claramente distinguibles y diferenciables. Así, el gestionar las diferencias culturales será promovido a través de diversas acciones de carácter, pretendidamente, reparatorio en áreas tan diversas como la educación, la salud y el trabajo.

De este modo, la educación intercultural va a implicar, en un sentido general, las orientaciones y acciones que el Estado-Nación, a través de sus políticas educativas, dirige hacia determinados grupos minoritarios con fines compensatorios. Si antes negaba las diferencias culturales de esos grupos con

la promesa de incluirlos en el proyecto nacional, ahora reivindicará esas diferencias como algo positivo e incluso necesario en una sociedad moderna.

Una distinción relevante es necesario hacer en este punto, mientras en Europa los Estados Nacionales van a identificar a los migrantes como el grupo minoritario sobre el cual enfocar sus pedagogías interculturales, en el caso latinoamericano, la “otredad” que deberá ser compensada son los pueblos originarios.

La educación intercultural: Aproximaciones antropológicas en diversas escalas

La política estatal de corte multicultural impulsará programas de “educación para la diversidad” (Taylor 1994, Kymlicka 1996). En orden a reemplazar, en teoría, la educación “monocultural” que los sistemas educativos han venido desarrollando desde el siglo 19, con el propósito de bloquear las diferencias culturales para construir una imagen de Nación que contuviera y unificara la población en torno a una idea de comunidad (Anderson 2007).

“En América Latina, por último, tanto la crítica al legado homogenizador del indigenismo como la influencia de agencias europeas de cooperación internacional contribuyen al paulatino paso - hasta la fecha a menudo sólo terminológico- de la “educación indígena bilingüe bicultural” a la educación intercultural” (Dietz 2003: 61-62).

La crítica que desliza dicho autor sobre lo “terminológico” que puede llegar a ser ese aparente paso de lo bi-cultural a lo intercultural, también se relaciona, en otro plano, con el uso de la noción de cultura que las políticas educativas van a manejar objetivando los procesos culturales e identitarios desde una lógica estática, patrimonializante y a menudo esencialista (Dietz 2003).

Esta instrumentalización de la cultura vinculada a los procesos de escolarización, va a marcar el modo de administrar la diversidad de sujetos y grupos sociales al interior de las instituciones educativas. Mostrando cómo la escuela, aunque en algunos casos enarbole como bandera el poseer un carácter “intercultural”, de igual forma va a denotar que su gestión de la diversidad pasa ineludiblemente por definir las diferencias y marcar las señas raciales, étnicas o nacionales, que le permitirán, primero identificar lo supuestamente diferente, para luego “trabajar” sobre esas características diferenciales percibidas en el alumnado discriminándolas al dotarlas de distinto valor (Díaz de Rada 1996, Franzé 2003, Jociles 2003, Poveda 2001).

En América Latina, lo intercultural va a relacionarse en las últimas décadas con políticas educativas focalizadas en los pueblos indígenas. En donde desde el Estado se implementarán programas específicos que se harán cargo de institucionalizar ciertas categorías sobre lo étnico, lo originario, lo cultural y lo lingüístico para definir y “normalizar” esa diversidad cultural, antes negada y ahora supuestamente promovida (Chiodi y Bahamondes 2001, Dietz 2003, Rockwell y Gómez 2009, Szulc 2009).

“Un tema crucial es la construcción de “indio” o “indígena” como una controvertida categoría social e histórico. La indeterminación de la denominación se expresa por agentes externos y los propios pueblos. Estos temas, tratados en todas partes del mundo, se hacen eco en América Latina: la negación o la reificación de las identidades étnicas, las trayectorias de largo alcance del mestizaje biológico y cultural, la tendencia a racializar la percepción social de los pueblos indígenas, los criterios reduccionistas de los censos orientados a “hablantes de las lenguas indígenas” o residentes de las comunidades rurales.”⁴ (Rockwell y Gómez 2009: 99)

La educación intercultural en América Latina gira de manera centrípeta sobre los pueblos originarios, es el foco que guía planes y programas educativos con vocación multiculturalista y compensatoria. Sin embargo, eso no debe mover a

⁴ Traducción propia.

engaño al considerar que los distintos países latinoamericanos que tienen proyectos de educación intercultural son similares. Por el contrario, cada nación fruto de procesos históricos y sociales distintos marcarán lógicas variadas para acometer la misión de compensar siglos de negación, silenciamiento y homogeneidad a la que fueron sometidos estos pueblos.

“Aunque hay una larga historia de participación de los antropólogos en la implementación de las políticas y prácticas educativas para los pueblos indígenas en América Latina, en particular dentro de la tradición indigenista, el estudio antropológico de la educación es bastante reciente y tiene una historia particular en cada país.”⁵ (Rockwell y Gómez 2009: 97).

Nada tiene que ver, por ejemplo, la educación intercultural bilingüe en Bolivia construida al amparo de un Estado que se declara constitucionalmente como “plurinacional”, con el programa intercultural generado en Chile desde un Estado centralizado que se resiste a romper con la idea de una sola nación, y que se asienta sobre las bases de la economía neoliberal.

“Ahora bien, la maquinaria homogeneizadora de la educación chilena comienza a cambiar desde finales del siglo XX, con la irrupción de las propuestas y programas de Educación Intercultural Bilingüe. Por supuesto, este proceso no es gratuito ni unilateral pues surgió, en parte, motivado tanto por las presiones de los pueblos indígenas atravesadas por demandas de reconocimiento, legitimidad social y política, como también de la coyuntura de tener que suscribir tratados internacionales como el convenio OIT 169.

Esta nueva mirada, que en el discurso del PEIB busca valorizar lo indígena, revitalizando el uso del lenguaje de los pueblos originarios, recuperar contenidos y elementos característicos de cada etnia, planteará un nuevo escenario signado por una política intercultural que pondrá su acento en la diferencia, más específicamente en la construcción de diferencias culturales, bajo la premisa de poder distinguir, separar y aislar aquellas características

⁵ Traducción propia.

“primordiales” de cada pueblo indígena. Esta definición surge desde el Ministerio de Educación, quién definirá, aún a través de consultas, “participación” y negociación con representantes y agrupaciones del mundo indígena, lo que será propio de cada etnia.” (Catalán 2013: 25).

En este punto, aparece como sugerente la distinción establecida por Tubino, con el concepto de *interculturalidad funcional* que operaría haciendo visible un discurso de la tolerancia desde el Estado pero sin un enfoque crítico sobre las estructuras de dominación presentes en las sociedades latinoamericanas.

“Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino, 2005: 5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestos en duda. De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socioidentitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas.” (Ferraó 2010: 338).

La distinción que marca la *interculturalidad funcional* es complementaria al concepto de etnogubernamentalidad que Bolados y Boccara (2007 y 2010) emplean para analizar el caso chileno, aludiendo al modo en que el Estado neoliberal procesa las demandas de los pueblos originarios a través de mecanismos de participación y negociación que son legitimados únicamente por el Estado. Empleando la burocratización e institucionalización de dispositivos estatales para administrar la alteridad étnica.

“En Bolivia, al interculturalismo funcional lo denominan interculturalismo neo-liberal. El interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva“. (Tubino 2005: 5)

Por contrapartida, ese autor plantea la posibilidad de una *interculturalidad crítica* que sí apelaría a transformaciones sociales, no sólo a nivel de

reconocimiento de minorías a la manera de Kymlicka, sino que también para discutir y corregir las estructuras dominantes sobre las que se sustentan asimetrías históricas que perpetúan una posición desfavorable de esos grupos.

“El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora es disfuncional, o, en otras palabras, no es funcional al modelo societal vigente. Desde este enfoque no se puede ni se debe disociar interculturalidad de ciudadanía. El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad en nuestro país.” (Tubino 2005: 5)

1.3 Representación, subjetividad y corrientes críticas al colonialismo

En los apartados anteriores nos hemos aproximado a las articulaciones que surgen entre Estado-nación, cultura, escuela y grupos étnicos, evidenciando complejos procesos de inclusión y exclusión, que oscilan entre la afirmación esencialista y la negación de agencia. En este punto, plantearé tres ejes teóricos complementarios que permitirán analizar las representaciones de lo étnico que se despliegan en el espacio de la institución escolar, tratando a su vez, de abordar la diversidad de sujetos que están involucrados en la puesta en escena de un proyecto intercultural que apela a la etnicidad como factor determinante.

Estos ejes son, por una parte, los cruces y tensiones analíticas entre la subalternidad y el post-colonialismo, es decir, tanto de la crítica a la representación del otro desde posiciones de poder colonialmente instauradas, como también de las condiciones de desigualdad instaladas en los proyectos nacionales como herencia de una historia colonial. Por otra parte, revisaré el concepto de representación como un recurso crítico para desmontar y poner en evidencia el

carácter construido de ciertas nociones e ideas que se naturalizan y se “hacen carne” en las sociedades nacionales. Y finalmente, un tercer eje a desarrollar, será el de las subjetividades, que reivindican el rol activo de los sujetos, y el potencial transformador de agencia que pueden desarrollar sujetos múltiples y diversos.

Sobre lo subalterno y el post-colonialismo

Las corrientes de interculturalidad crítica, se relacionan estrechamente con aquellos movimientos multiculturalistas que apelan a la deconstrucción de las estructuras dominantes de origen colonial, sustentadas en lógicas de reparto asimétrico del poder. Es en este punto, que se va a conectar la postura más crítica de lo intercultural con las aproximaciones post-coloniales y de la subalternidad.

Estas aproximaciones se inician con las contribuciones del Grupo de Estudios Subalternos, surgido en la India y donde participan entre otros autores Gayatri Spivak. Cuestionan la historia oficial construida en su país, develando su profundo carácter colonialista y jerárquico, sustentado en la representación que los grupos dominantes producen sobre la otredad marginada. De este modo, se asentará un sistema de opresión que garantizará el poder de un grupo sobre los demás.

La representación del otro no será, sin embargo, un producto original de la nación, por el contrario será consecuencia de una historia colonial que confronta a imperios y colonias. Donde el aspecto particular estará dado porque la independencia de las naciones no conllevará el fin de una estructura de dominación colonial, por el contrario, contribuirá de modo manifiesto a la consolidación de una organización social basada en la desigualdad.

“El más claro ejemplo disponible de tal violencia epistémica es el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial

como Otro. Este proyecto es también la obliteración asimétrica de la huella de ese Otro en su precaria Subjetividad.” (Spivak 2003: 317)

Tributaria del concepto de *subalternidad* gramsciano, Spivak lo redefine para hablar no sólo de sujetos sometidos a una opresión hegemónica por su situación de clase, sino también por su pertenencia a una etnia y a un género. La autora pondrá de relieve la relevancia de desarmar la producción del otro desde los grupos dominantes, tanto imperiales, como nacionales. Pues hablar sobre el otro va a implicar negarle la posibilidad de nombrarse y con ello será silenciada su voz. La otredad subalterna, entonces, será representada a través de estereotipos, prejuicios e imágenes construidas por los actores hegemónicos de manera tal que dichas representaciones pasarán a formar parte integrante de su esencialización como grupo.

El concepto de representación será abordado en dos sentidos por Spivak, en tanto ser representante del otro (*Vertretung*), o bien, como representación de la imagen de ese otro (*Darstellung*). Ambas nociones se complementan pero también van a funcionar de manera autónoma.

Aquel que nombra al otro, puede expandir su control sobre la representación y vocería del subalterno, y por tanto podrá, según su interés, “representar su (supuesta) voz” o silenciarlo. Las implicancias para las condiciones de vida del subalterno sometido a ser un “significante” por el grupo hegemónico, son manifiestas.

“Si me he demorado tanto en este pasaje de Marx es porque aclara las dinámicas internas de la Vertretung, o representación en el contexto político. Representación en el contexto económico es Darstellung, el concepto filosófico de representación como escenificación o, en efecto, significación, lo cual se relaciona con el sujeto dividido de una forma indirecta.” (Spivak 2003:313)

La complejidad de esto, la “violencia” diría Spivak, es que este proceso de representación dual se enmarca en la dominación de la otredad bajo el

mecanismo de producirlo como sujeto. Vale decir, imponerle ciertos rasgos, valores y símbolos cargados negativamente, pues son fruto de una relación de opresión, de manera tal que esas representaciones se tornan en definitorias del ser de esos grupos. Son naturalizados y esencializados en su condición marginal y despojados del control sobre sus propias voces y representaciones.

*“Sin embargo, debemos consolidar nuestra crítica en el siguiente sentido: la relación entre capitalismo global –explotación en lo económico– y las alianzas de los estados-nación –dominación en lo geopolítico– es tan macrológica que no puede derivarse de ella la textura micrológica del poder. Para moverse hacia tal explicación uno debe moverse hacia las teorías de la ideología –de formaciones del sujeto que micrológica y a menudo erráticamente operan los intereses que solidifican las macrologías–. Tales teorías no pueden facilitar el pasar por alto la categoría de la representación en sus dos sentidos. Ellas deben notar cómo la escenificación del mundo en representación –su escena de escritura, su *Darstellung*– disimula la escogencia y la necesidad de “héroes”, de delegados paternos, agentes de poder – *Vertretung*–.” (Spivak 2003: 314)*

Volvemos nuevamente al carácter construido de los relatos y narrativas nacionales que cristalizan y olvidan su condición imaginaria. Por dicho arbitrio se legitimaran, forzarán e instalarán significantes que cargarán sentidos sobre los sujetos y los grupos.

“Esto no es describir “la forma en que realmente fueron las cosas” o privilegiar la narrativa de la historia como imperialismo como la mejor versión de la historia. Es, más bien, ofrecer una relación de cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas.” (Spivak 2003: 317)

Ahora bien, en otro contexto, surgen las corrientes post-coloniales que gozan, o sufren, de una multiplicidad de temáticas y enfoques para de-construir las lógicas coloniales. Esa diversidad, sin embargo, en términos muy generales, puede reunirse tras el interés por responder una gran interrogante: ¿Cómo los países que se independizaron durante el siglo XX, mantuvieron e intensificaron

la reproducción de lógicas coloniales de organización social, que fueron impuestas por los imperios?

“La definición de este campo de estudio se ve dificultada por las complejidades y especificidades del fenómeno histórico sobre el que pretende reflexionar, debido a las diferentes procedencias disciplinarias de los investigadores – antropología, sociología, historia y estudios literarios -, a las interacciones con otros dominios marcados por la interdisciplinariedad –estudios de género, de lo subalterno, whitennnes studies, entre otras líneas- y a la consiguiente diversidad de metodologías y orientaciones teóricas adoptadas” (Freitas y Pires 2007: 301).

De este modo, el post-colonialismo refiere a un conjunto de disciplinas, objetos de estudio e intereses programáticos que parten de una premisa similar: la existencia de colectivos y grupos históricamente excluidos por estructuras y representaciones coloniales que hunden su origen en los conflictos y tensiones que producen relaciones de dominación.

“Presentan como principales líneas teóricas la crítica al eurocentrismo de la disciplina histórica, la urgencia de la reescritura de la historia desde los márgenes, según la perspectiva de los excluidos y de los resistentes al colonialismo, o la problematización de los modos esencialistas de entender las identidades”. (Freitas y Pires 2007: 302)

El post-colonialismo a pesar de enarbolar cuestionamientos a ese *habitus* colonial que genera marginación y opresión, también será objeto de crítica para Spivak, en tanto sus exponentes intelectuales caigan en un juego similar al adoptar paternalistamente “la voz de los sin voz”. También los intelectuales, o mejor dicho, con mayor razón los intelectuales, serán seducidos por la tentación de representar a la otredad subalterna.

“Esta benevolente apropiación primer mundista y reinscripción del tercer mundo como Otro es la característica fundacional de muchos tercermundismos en las ciencias humanas de Estados Unidos hoy en día” (Spivak 2003: 331).

“La crítica de Spivak resalta los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda “hablar”. De esto se desprende que el intelectual no debe –ni puede–, en su opinión, hablar “por” el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la “subalternidad” y la opresión sobre ellos.” (Giraldo 2003: 299).

En este sentido, también se puede cuestionar si Spivak, intelectual India que trabaja en Estados Unidos, no cae dentro de su propio argumento al otorgarse la autoridad para representar ella misma la “voz de los sin voz”. Ya que está denunciando desde la academia una condición subalterna que también puede ocultar y/o enmascarar las voces negadas de los subalternos y subalternas de su país.

Una aproximación sugerente desde las corrientes postcoloniales surgidas en América Latina es la que desarrolla Rivera Cusicanqui. Esta antropóloga boliviana abordará la presencia del *mestizo* como parte de procesos de dominación que surgen desde el periodo de la colonia, y que en el contexto del Estado-nación se intensificarán por obra de un relato nacionalista.

“De este modo, el intento de ejercitar una mirada antropológica y étnica sobre el tema del mestizaje, resultó en un radical distanciamiento frente a las habituales interpretaciones que consideran al mestizo andino como producto de un armonioso melting pot donde se habrían fundido los metales de la diversidad cultural colonial, formando un único y homogéneo tipo social, en el cual ya habrían desaparecido los rasgos conflictivos de la estructura de castas original. Por el contrario, y analizando datos de investigaciones antropológicas recientes, he planteado la idea de que el mestizaje conduce a un reforzamiento de la estructura de castas, mediante un complejo juego de mecanismos de segregación, exclusión y autoexclusión que subordinan a los sectores cholos urbanos a los mecanismos clientelares propuestos por el sistema político tradicional y los condenan a la degradación, el anonimato colectivo y la pérdida de un perfil diferenciado. Paradójicamente, todas estas renunciadas se imponen

en nombre de una identidad ciudadana que resulta en los hechos, formal, ilusoria y precaria” (Rivera Cusicanqui 2010: 35-36).

La emergencia de un sujeto mestizo, supuestamente unificador de las diferencias entre indígenas y criollos, llevará por un sendero diametralmente distinto al prometido por el relato ciudadano, pues se intensificarán las jerarquías, exclusiones y discriminaciones. Incluso la referencia a una “estructura de castas” presentes en su país, llevará a Rivera Cusicanqui a plantear el concepto de un *colonialismo interno*.

“... Silvia plantea que el patriarcado es parte esencial del colonialismo interno, y que existe una equivalencia entre la discriminación y dominación de tipo étnico y las de género y de clase. Esto implica que un verdadero proceso de descolonización debería dismantelar las instituciones, prácticas y discursos patriarcales” (Sinclair Thomson, 2010: 14).

Como Spivak, esta autora, relacionará las estructuras de dominación no sólo referidas a la categoría étnica, sino también a las de clase y género, pues el carácter expansivo e intenso del proyecto nacional tributario de una lógica colonial repercutirá en las diversas categorías de adscripción y status desarrollados por los individuos. En dicho sentido, este sistema de homogenización adquiere un énfasis totalizante.

“Como ya se ha señalado, la hipótesis central que orienta el conjunto del trabajo, es que en la contemporaneidad boliviana opera, en forma subyacente, un modo de dominación sustentado en un horizonte colonial de larga duración, al cual se han articulado —pero sin superarlo ni modificarlo completamente— los ciclos más recientes del liberalismo y el populismo. Estos horizontes recientes han conseguido tan sólo refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones sociales fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan la

estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes” (Rivera Cusicanqui 2010: 37).

Uno de los mecanismos que permitirá la “naturalización” de esa estratificación a la que serán sometidos ciertos grupos subordinados, es lo que esta antropóloga denomina *cadena de relaciones de dominación colonial*. A través de las cuáles, el conjunto de la sociedad, e incluso los propios sujetos excluidos van a incorporar y hacer suyas las nociones y estructuras que legitimarán un sistema de dominación de cuño colonial.

La “perfecta” articulación de los engranajes que afianzarán este sistema de jerarquizaciones, encontrará su epítome en la idea de que cada grupo por más excluido que sea siempre encontrará otro grupo o colectivo de personas susceptibles de ser discriminadas y de ocupar un lugar inferior en dicha estratificación. Así, cualquier grupo podrá reafirmarse como “superior” ante otro grupo percibido como más excluido.

Lo anterior, se relaciona en cierto nivel con aquel procedimiento que demarca la identidad como oposición con una alteridad. En sociedades donde aún pesan lógicas coloniales en su organización social, se tenderá a reforzar un ideario de la diferencia que se traducirá en dispositivos de dominación y subordinación.

Tanto la corriente de estudios subalternos como el post-colonialismo, son fruto de las particularidades de las sociedades donde surgen. Si en el caso de los estudios sobre la sub-alternidad, se da cuenta de las particularidades de la historia colonial de India, o en los estudios post-coloniales, que emergen básicamente desde Estados Unidos y los países europeos, se alude al colonialismo que se instaló en territorios de ultramar. De un modo similar, intelectuales latinoamericanos han planteado la necesidad de abordar la lógica de la desigualdad asentada desde los periodos coloniales en sus países, pero con atención a la diversidad y diferencia de la historia latinoamericana. En ese sentido, mientras autores como Rivera Cusicanqui re-adaptan el enfoque post-colonial a la singularidad de su país, otros estudiosos plantean directamente renombrar el campo de estudios sobre lo colonial en América Latina.

Este es el caso del *Grupo Modernidad/Colonialidad* que a partir de la afirmación del carácter determinante de las estructuras coloniales en el desarrollo de los proyectos nacionales de las repúblicas latinoamericanas, señalan la especificidad regional de sus dinámicas de exclusión y subordinación.

Se distanciarán de los postulados del post-colonialismo surgidos en el “primer mundo”, para distinguir dos nociones distintas, *colonialismo* y *colonialidad*. Uno referirá a la apropiación de territorio, por parte de un país extranjero, mediante la conquista militar, y la posterior administración política y económica de la región y población conquistada. Periodo que habría finalizado con la independencia de los países latinoamericanos durante el siglo XIX.

La *colonialidad*, en tanto, nos hablara del tipo de relaciones sociales, imaginarios, prácticas y representaciones que son consecuencia de la situación colonial, y que serán reproducidas, ahora, en la sociedad nacional gatillando su inclusión dentro del modo de organizar lo social.

Entre los diversos autores que plantean el proyecto de la *de-colonialidad*, esto es, el de-construir las lógicas coloniales imperantes en la sociedad que se han solidificado con los proyectos nacionales, nos detendremos en los aportes de Anibal Quijano, Walter D. Mignolo y Nelson Maldonado-Torres. Autores latinoamericanos que plantean la necesidad de despojar de todo atisbo de exclusión, dominación o subordinación las relaciones sociales en la región. Para ello será vital desmontar los supuestos naturalizados de la colonialidad, a través de distinguir sus esferas de actuación.

Primero, la *colonialidad del poder*:

“Colonialidad del poder es un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación social básica y universal de la población del planeta en torno de la idea de “raza”. Esta idea y la

clasificación social en ella fundada (o "racista"), fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva, y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder" (Quijano 2000b: 1).

Este autor va a señalar como las nociones de raza, y su expresión racista, van a expandirse mundialmente a través del colonialismo para transformarse en una ideología hegemónica que va a legitimar un modo clasificatorio y jerárquico de entender la relación entre los grupos sociales. De modo que la dominación pasará a ser "normalizada" como una práctica para organizar las diferencias entre grupos considerados superiores e inferiores.

En otro plano, surge la noción de la *colonialidad del saber*, que alude al tipo de hegemonía que se construye sobre el conocimiento. Aquí será Occidente con su proyecto de modernidad, el que va a establecer qué se entenderá por conocimiento, y cuáles serán los tipos de conocimientos válidos. El grado de complementariedad que adoptará con la *colonialidad del poder*, hará posible naturalizar y normalizar de manera específica los dispositivos que serán legítimos para generar conocimiento. Su propósito de universalidad, conllevará que desde el "primer mundo" se trazará la única manera válida y cierta de obtener el conocimiento. Esto implicará el control sobre el modo de conocer que tendrán todas las sociedades, con acuerdo a los principios de racionalidad tecno-científica. Por contraste, aquellas sociedades con otros tipos de lógicas para generar conocimiento quedarán relegadas a un segundo plano, como saberes "*pre-científicos*", y por tanto no válidos ni legítimos (Mignolo 2000).

Esta distinción será clave para comprender la naturaleza de la institución escolar como un dispositivo que es parte de una colonialidad del saber, no sólo por su desarrollo al amparo del Estado y del proyecto de nación, sino también

por el despliegue de un ideario fruto de la ilustración surgida con posterioridad a la Revolución Francesa, y que apelaba (y aún apela) a los principios universalistas, racionales y modernos para la generación del conocimiento. Los modos de conocer que forman parte de los grupos que *pernoctan* fuera del proyecto de modernidad, quedarán excluidos y desvalorizados por la lógica expansiva de la colonialidad del saber.

Mignolo introducirá el concepto de *colonialidad del ser*, para abordar las dimensiones subjetivas con que los sujetos viven las estructuras de dominación de la colonialidad. En ese sentido, se va a relacionar de un modo no explícito con las aproximaciones teóricas a las *subjetividades* que revisaremos al final de este capítulo.

“El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. Mignolo lo hace claro en sus reflexiones sobre el tema:

“La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (2003a, p. 669)” (Maldonado Torres 2007: 129-130).

Maldonado-Torres desarrolla la dimensión de la *colonialidad del ser*, a partir del concepto de Mignolo, para comprender cómo los sujetos conquistados, oprimidos y subordinados son despojados de su ser, en el sentido más

ontológico posible. Carecen de humanidad, y por tanto de derechos o dignidad. O bien, son producidos, en esta relación colonial, como sujetos de dominación, y por tanto su ser es construido desde esa relación asimétrica. “*Sujetos racializados*” (o etnificados) según el lente y el control del dominante (Maldonado-Torres 2007).

“Entonces, podríamos distinguir una diferencia epistémica colonial que permite observar con distinción el funcionamiento de la colonialidad del conocimiento, y una diferencia ontológica colonial que revela la presencia de la colonialidad del ser. O, bien, uno podría decir que hay dos aspectos de la diferencia colonial (epistémico y ontológico) y que ambos están relacionados con el poder (explotación, dominación y control). En resumen, la diferencia sub-ontológica o diferencia ontológica colonial se refiere a la colonialidad del ser en una forma similar a como la diferencia epistémica colonial se relaciona con la colonialidad del saber. La diferencia colonial, de forma general, es, entonces, el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser” (Maldonado-Torres 2007: 147)

Esa “*diferencia ontológica colonial*” va a marcar la constitución de sujetos desprovistos de autonomía, sujetados por esa relación colonial de conquistadores y conquistados. Condenados a no ser. De este modo, se van a sustentar mutuamente la colonialidad del poder, del saber, y del ser.

“La colonialidad del ser aparece en proyectos históricos e ideas de civilización, que incluyen como parte intrínseca de los mismos gestas coloniales de diversos tipos, inspiradas o legitimadas por la idea de raza y por el escepticismo misantrópico que la funda. La colonialidad del ser está, pues, relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace

desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos.” (Maldonado-Torres 2007: 150-151)

Siguiendo a este autor, son precisamente esos imaginarios simbólicos y esencialismos, producidos y manipulados por esa colonialidad del ser, que como un relato aleccionador van a dotar de legitimidad las arbitrariedades, desigualdades y dominación que vivirán los sujetos subordinados. La violencia corporal de la conquista, dará paso a la violencia simbólica, para marcar la sujeción del ser al control de la colonialidad.

De este modo, para el pensamiento de-colonial será necesario desmontar esas tres dimensiones de la colonialidad (poder, saber y ser) para lograr deslegitimar las relaciones de dominación que atraviesan a las sociedades latinoamericanas.

Las representaciones sociales

Esta tesis busca abordar las representaciones que se construyen sobre lo étnico en el contexto de una escuela urbana, que desarrolla un auto-declarado proyecto de educación intercultural. Para ello se torna imprescindible revisar los desarrollos teóricos sobre el concepto de representaciones, y sus múltiples alcances.

Hemos visto a lo largo de este marco teórico la referencia continua al carácter construido de las relaciones sociales implicadas en procesos de exclusión e inclusión de grupos étnicos. Pero que pese a su carácter construido son vividos como realidades objetivas y naturales. En ese sentido, abordaremos las representaciones como aquellos discursos y prácticas sociales sobre la otredad, que despliegan una serie de imágenes, valores y símbolos que tienen la particularidad de poder sedimentarse socialmente para legitimar y generar ciertas prácticas sociales coherentes con esas representaciones.

Es probablemente Durkheim, el pionero, en referirse al concepto de representación, para aludir a esas ideas colectivas que se tornan definitorias del modo de pensar de los individuos. Son esas *representaciones colectivas* las que considerará como realidades estables y universales, a diferencia de las representaciones individuales que serán vistas como inestables y cambiantes.

Las *representaciones colectivas* identificadas por Durkheim como idearios complejos (arte, religión, moral) serán los que determinen las representaciones de los individuos, como una exterioridad fundante y objetivadora de las creencias, pensamientos y acciones de los individuos. En este sentido, los sujetos tendrían sólo un rol pasivo como receptores de estas representaciones colectivas (Araya 2002: 21).

Ese rasgo mecanicista será el que criticara Moscovici para reconfigurar el concepto como *representaciones sociales* que enfatizará en la mutua influencia entre lo social y lo individual. Donde los sujetos no serán pensados como meros receptores de las representaciones colectivas, sino más bien ellos mismos re-producirán y re-significarán de manera interactiva las representaciones a través de un proceso complejo. De este modo, las *representaciones sociales* serán definidas como:

“una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. Cómo evolucione la red depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como de la comunicación mediática disponible. Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos... (Moscovici, 1988: 220).” (Rodríguez 2007: 162)

El concepto de representaciones sociales es planteado por Moscovici (1961) en su tesis doctoral, acerca de las representaciones sobre ciencia en el pensamiento de sentido común. Dando inicio a una corriente teórica de la psicología social que tratará de abordar las modalidades en que se estructura ese tipo de pensamiento. Relacionando procesos complejos de interacción individuo y grupo, subjetividad y objetivación, y agencia y estructura.

“La emergencia de una representación social es debida a varias condiciones, entre las que destacan tres (Moscovici, 1984a): a) dispersión de la información: distribución desigual y selectiva de la información que circula en la sociedad; b) focalización: selección perceptiva sobre determinados aspectos de la realidad que responden a los intereses de cada individuo o grupo; y c) la presión a la inferencia: el sentido común extrae consecuencias o inferencias de informaciones o conocimientos que se consideran relevantes en un momento dado (...) Las representaciones sociales no solamente se asociaron con la elaboración ingenua del conocimiento científico, sino con la elaboración simbólica de cualquier objeto social sujeto a discusión y controversia, o en su caso, importante para definir a un grupo social”. (Rodríguez 2007: 160)

Es relevante la referencia a que las representaciones sociales pueden ser comprendidas como la *“elaboración simbólica de cualquier objeto social sujeto a discusión y controversia”* pues ampliará las posibilidades de utilización del concepto, en función de un desarrollo teórico y analítico, que permitiría aprehender las dinámicas de construcción de sentidos compartidos socialmente sobre una variedad de representaciones.

En ese sentido, Moscovici trabajará conceptos como la *objetivación*, para señalar el modo en que las representaciones sociales conformadas por ideas y pensamientos se vuelven realidades consideradas objetivas y estables, y el *anclaje* que permitirá entender los mecanismos por los cuáles estas representaciones se integran a la vida social y cotidiana de las personas orientando sus prácticas sociales.

Al construir su teoría desde la psicología social, trata de superar el *conductismo* dominante en la psicología incorporando las interacciones sociales y provocando un quiebre con el dualismo sujeto-objeto, al plantear un “esquema triádico” que complejiza esta dualidad al señalar que la relación con el objeto está mediada necesariamente por un *alter*, por lo social, como constructor de sentido compartido (Moscovici 1979).

Es precisamente este carácter compartido y consensuado el que le reporta críticas, en el entendido de no dilucidar de manera convincente si todas las representaciones sociales son construidas sólo por medio del consenso o también hay espacio para el conflicto en la producción de representaciones.

“Sin embargo, las revisiones críticas de la teoría han puesto en duda qué es lo social de la representación y su carácter de construcción activa. Ibáñez (1988), por ejemplo, juzga desafortunada la sustitución del término de colectivo por el de social, porque contribuyó a la pérdida de los vínculos entre representaciones y procesos sociales (grupos sociales de larga duración, estructuras sociales, estructuras de poder, producciones ideológicas, etcétera). Para este autor, lo social en la teoría de las representaciones sociales se reduce a la suma de producciones individuales.” (Rodríguez 2003: 60).

Ibáñez esboza su cuestionamiento desde la lógica de que la teoría de las representaciones sociales al parecer restaría relevancia a los juegos de poder y conflictividad presentes en toda organización social. Para él, la ideología se vincula de manera estrecha con las representaciones sociales. Por cuanto:

“[Las Representaciones Sociales] son siempre representaciones de algo y de alguien y siempre son construidas por grupos o personas, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales genéricas y socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores. En oposición con estas características, la ideología sí tiene un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que atraviesa todos los objetos, además de que no es atribuible a un agente particular” (Araya 2003: 43).

La crítica sobre la escasa relevancia dada a la ideología y a la conflictividad en la relación sociedad/individuo, será respondida en dos niveles por los teóricos de la representación social. Primero, diferenciando entre distintos tipos de representaciones según su grado de “eficacia simbólica”. Segundo, exponiendo “la teoría de núcleo central”.

“La TRS está desarrollando herramientas teórico-metodológicas para distinguir tipos de representaciones, para valorar las diferencias de “fuerza”, o “eficacia simbólica de las representaciones”, así como sus tendencias de transformación. En este afán (Moscovici 1988) distingue tres clases de representaciones: 1) representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; 2) Representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a sub-grupos; 3) Representaciones polémicas, aquellas que son expresadas como aceptación y resistencia y creadas en conflictos sociales” (Rodríguez 2003: 61).

Moscovici va a dotar de mayor complejidad los procesos de construcción de representaciones sociales al inferir la relevancia del campo de disputa para la prevalencia de ciertas representaciones sobre otras. Donde ideología y hegemonía serán visibles para comprender desde donde se construyen las representaciones.

En un segundo nivel, Jean-Claude Abric va a desarrollar la teoría del “núcleo central” para referirse a que toda representación social se estructura en torno a un *núcleo* que condensa el sentido coherente, consensuado y estable de la representación, al tiempo que se hallan presentes un conjunto de configuraciones *periféricas* más inestables y cambiantes que contextualizan de este modo la representación social a la situación de los individuos (Rodríguez 2003).

“Asimismo plantea que esta diferenciación entre elementos periféricos y núcleo central ilumina los procesos de transformación de las representaciones sociales. Particularmente distingue tres procesos: a) la transformación de resistencia donde los elementos que cambian son sólo periféricos; b) la transformación progresiva que ocurre cuando el núcleo central es modificado por la integración de nuevos elementos sin fracturarse el sistema central de elementos; y c) la transformación total, directa y completa del núcleo central

que ocurre cuando los mecanismos de defensa son incapaces de cumplir su rol” (Rodríguez 2003: 61-62).

El esquema planteado por Abric permitiría reflejar los cambios producidos en las representaciones sociales, según el grado de modificación generado en el *núcleo* de una representación. Por otra parte, el carácter más adaptativo y fluctuante de las estructuras *periféricas* de la representación facilitarían la adaptación cotidiana de los individuos en línea con una mayor flexibilidad de sus prácticas sociales.

“La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas” (Abric 2001:13).

Las representaciones serían multi-funcionales con respecto a su relación con las prácticas sociales, según este autor, por cuanto despliegan al menos 4 funciones relevantes:

“funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad (...) funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos (...) funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas (...) funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos...” (Abric 2001: 15-16).

El último punto señalado, referido a las *funciones justificadoras* de las representaciones sociales, puede relacionarse de manera estrecha con los discursos e imágenes que van a legitimar ciertos comportamientos y miradas discriminadoras hacia la otredad, en contextos de asimetría social, de manera tal que se tenderán a “naturalizar” esas desigualdades.

“Así sucede por ejemplo, en las relaciones entre grupos. Avigdor (1953), Wilson y Kayatani (1968) citados por Doise (1973) demostraron cómo las representaciones intergrupos tienen por función esencial justificar los comportamientos adoptados respecto de otro grupo. En función de la naturaleza de las relaciones establecidas con éste y su evolución, se constata que las representaciones del otro grupo evolucionan. Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra. Estamos así ante un caso de figura interesante para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas, en el que la representación es determinada por la práctica de las relaciones. Desde este punto de vista, aparece un nuevo papel de las representaciones: el de la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede -como los estereotipos- pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos” (Abric 2001: 17).

La aproximación heurística desarrollada por este autor, es sin dudas, muy sugerente para analizar las representaciones sociales por cuánto plantea diversos conceptos analíticos que ayudan a comprender a la representación social en su funcionamiento como estructura unitaria (contenido y organización). Sin embargo, la metodología propuesta por Abric se aproxima más al trabajo en laboratorio con un enfoque cuantitativo sobre el discurso, ya sea a través de entrevistas, cuestionarios, tablas inductorias, entre otras (Abric 2001: 54-57), más que a los estudios etnográficos y contextuales como es el que plantea esta investigación doctoral.

Además, se podría cuestionar que dicho autor plantea discursivamente “las intencionalidades” que los diversos grupos estratégicamente conciben sobre sus representaciones, más que entender que dichas representaciones están imbricadas en mecanismos de diferenciación no necesariamente racionales ni voluntarios.

En otro sentido, una de las principales exponentes teóricas de esta corriente de la psicología social, Denise Jodelet, si se aproximará a una dimensión más etnográfica de las representaciones sociales, incluso incorporando la dimensión histórica en el análisis de sus transformaciones. Sin embargo, su preocupación por la diacronía, en parte como respuesta a los cuestionamientos sobre el énfasis estructural para comprender las representaciones sociales, irá más de la mano de dotarlas de un carácter más dinámico y cambiante, más que de hacerse cargo de la historia como un proceso de disputa, tensiones, y contradicciones.

“El llamado a la historia se hace de dos maneras. O sea por el estudio diacrónico de una representación, al comparar sus estados en dos épocas distintas, o sea reportándose a documentos históricos para seguir a largo plazo la evolución de una representación” (Jodelet 2003: 103).

Luego de exponer las principales aproximaciones de la corriente teórica de las *Representaciones sociales*, parece relevante marcar una cierta distancia con esos postulados. Toda vez que el objeto de estudio de esta investigación, representaciones sobre lo étnico en el contexto de la educación intercultural, se va referir en buena medida a los procesos de inclusión y exclusión que se han cimentado por el Estado-nación y su institución escolar sobre la otredad étnica. Lo que implica adoptar un concepto de representación más amplio contextualmente, y a la vez más específico a las situaciones y dinámicas sociales etnografiadas. Por eso no es casual la referencia explícita a *representaciones* en el problema de investigación, y no a *representaciones sociales* como establece esta corriente de la psicología social.

En línea con eso, nos parece más iluminador el análisis de-constructivista de las corrientes críticas del colonialismo, por cuánto permiten develar los procesos sociales de asimetría sobre los que se van a construir las representaciones de la otredad.

Esto se puede entender, al resituar la problemática de la desigualdad como parte integrante de esos procesos de significación y representación de lo

étnico. Así la mirada histórica más crítica de lo post-colonial, de-colonial y sub-alternidad otorgan una mirada más procesual y “des-naturalizadora” de las representaciones, que el enfoque más descriptivo, estructural y heurístico de la corriente teórica de las representaciones sociales.

Representación e identidades culturales

Una propuesta distinta, construida desde el marco de los estudios culturales, es la que desarrolla Stuart Hall en sus estudios sobre la identidad cultural, poniendo de relieve la importancia de comprender las narrativas y representaciones que son desplegadas sobre y por los sujetos.

“Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cuál continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no <<quiénes somos>> o <<de dónde venimos>> sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall: 18).

Lejano a cualquier postulado esencialista, Hall se sitúa en el vínculo entre las representaciones y las identidades, una sin la otra no pueden ser comprendidas. Más que producto de la historia y de las tradiciones, las representaciones pueden entenderse como un dispositivo para producir discursivamente y en la práctica esa historia y esas tradiciones. Por ello, y para los fines de esta investigación, las representaciones son básicamente un asunto de identidad.

“[Las identidades] Surgen de la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la pertenencia, la <<sutura en el relato>> a través de la cual surgen las identidades resida, en

parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático" (Hall: 18).

El carácter imaginario y simbólico con que se construye la narración sobre lo identitario, mano a mano con las representaciones, no implica que lo ideacional quede flotando con un aura evanescente, muy por el contrario se hilvana con la producción de la realidad social y de los sujetos.

"Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una <<identidad>> en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)" (Hall: 18)

Restrepo en su libro *"Teorías contemporáneas de la etnicidad"* revisará la obra de Hall para destacar su aproximación de doble nivel sobre el concepto de representación, en tanto representación y narrativa de la otredad, así como en su sentido de ser representante del otro. Similar al planteado por Spivak al revisar la distinción entre *Vertretung* y *Darstellung*.

"Así mismo, Hall demuestra que aunque la etnicidad no puede reducirse a la ideología debe estudiarse como producción ideológica en relación con los procesos de subjetivación que la hacen posible y que producen el sujeto étnico; esto significa que se debe entender la identidad étnica en su relación constitutiva con la diferencia (étnica o no) y viceversa. Las relaciones entre ellas son de configuración mutua, no de disyunción sino de conjunción y coproducción, e involucran políticas de la identidad y diferencia étnica cuyos isomorfismos, antagonismos y especificidades con otras formas de "otrerización" deben ser teorizados" (Restrepo 2003: 23-24).

Además de los evidentes orígenes disciplinarios distintos, la diferencia del enfoque de Hall con respecto al de las *representaciones sociales* queda en evidencia al plantear la complementariedad con que actúan, dos tipos diferentes de representaciones. Primero, aquella que se configura como imagen de un objeto/sujeto. Y segundo, la que se refiere a quién habla por el otro.

“De otro lado, la efectividad material y política de estas narrativas refieren a la ontogénesis y a las políticas de la representación. Por “ontogénesis de la representación” quiero decir que lo que reconocemos como la materialidad misma del ser es mediada por la representación y, entonces, constituida a través de esta mediación: “es sólo a través del modo como nos representamos e imaginamos a nosotros mismos que entendemos cómo estamos constituidos y quiénes somos” (Hall 1996d:473).” (Restrepo 2003: 60)

El carácter socialmente construido de la representación y su sentido imaginario y simbólico, van a estar relacionados con la propia definición de Anderson sobre las naciones como *“comunidades imaginadas”*. De este modo, se comienza a vislumbrar que no será baladí quién y cómo construya la representación de un sujeto o de un grupo. Al ser la representación, en parte creación y en parte imposición, manifiesta una importancia política capital pues sirve para legitimar tipos específicos de organización social.

“Las ideologías ‘trabajan’ construyendo para sus sujetos (individuales y colectivos) posiciones de identificación y conocimiento que les permiten enunciar las verdades ideológicas como si ellos fueran sus auténticos autores. Esto no es porque ellas emanen desde su experiencia más interior, auténtica y unificada sino porque nos hallamos a nosotros mismos reflejados en posiciones al centro de los discursos desde los cuales hacen sentido los enunciados que formulamos” (Hall 1981:32).” (Citado en Restrepo 2003).

Las representaciones van a estar vinculadas a la ideología, por cuanto están inmersas en los procesos de identidad de los sujetos, seleccionando ciertos

símbolos, significados e imágenes para condensar un sentido de pertenencia. Las representaciones nunca serán azarosas, siempre van a querer decir algo.

“Las políticas de la representación de las identidades refieren a la “producción” de tradición, memoria, pasado y locaciones sociales porque el pasado no está esperando a ser “descubierto”, así como la memoria social o la tradición no son pura y simple continuidad desde tiempos inmemoriales (Hall 1997b:58). Estas políticas combinan tanto el silencio y la palabra como el olvido y la memoria (Hall 2001:283).” (Restrepo 2003: 61)

Lejos de ser un espacio plagado de consensos, las representaciones se constituyen en procesos de tensión entre sujetos y grupos. Donde el contexto social, en que se despliegan sus posiciones y sus poderes diferenciados, es significativo para la producción de esas representaciones, y también, para posibilitar los procesos de naturalización de las construcciones identitarias.

“La disputa por el espacio interpretativo es la disputa por la voluntad “política” de la sociedad y, en este sentido, no es un espacio que se conquiste de una vez y para siempre, en tanto, lo sabemos, existen resistencias, narrativas de contestación, impugnaciones. No es pues un espacio uniforme y sin fisuras; el mantenimiento y control de este espacio interpretativo exige de los poderes una inversión constante sustentada tanto en la seducción como en el dominio”. (Reguillo 2008: 13-14)

Retomamos en este punto, a Spivak y su pregunta lacerante: “¿Puede hablar el subalterno?”, la doble cara de la representación como *Vertretung* y *Darstellung* vuelve a surgir para poner de relieve la importancia de la representación para la construcción del sujeto y de su grupo de referencia. En un sentido, imaginario, en otro sentido, profundamente real, las políticas de la representación son un juego de poder.

Ese juego se traduce en imposiciones, desigualdades y opresiones (bajo la atenta mirada del grupo que ejerce su dominio) que van configurando el habitus de los sujetos inmersos en relaciones de poder. La representación del otro,

entonces, emerge como la escenificación de un relato sobre el sujeto/objeto, que se despliega en una doble faz: discursiva y práctica. Conformada, más no determinada, por posiciones hegemónicas, los sujetos incorporarán en sus prácticas y discursos las imágenes construidas por esas representaciones. Las harán suyas, las corporizarán, dotándolas de una aparente legitimidad.

“Esto no es describir “la forma en que realmente fueron las cosas” o privilegiar la narrativa de la historia como imperialismo como la mejor versión de la historia. Es, más bien, ofrecer una relación de cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas” (Spivak 2003: 317).

No es decir nada nuevo, señalar que la realidad construida e imaginada sigue siendo realidad. El cómo se representa al otro “imaginariamente”, es estratégico, posee una intencionalidad. Incluso en procesos de carácter contestatario, donde se discuta un orden social específico, el poner en evidencia ciertas representaciones con una aspiración de reemplazo para con las representaciones cuestionadas, será parte de ese “esencialismo estratégico” referido por Spivak (1988) y no anulará necesariamente su lógica, por el contrario, la puede reforzar al comportar cierto esencialismo.

El sujeto subalterno, el otro representado como marginal, como no moderno, como “*abyecto*” diría Hall, está constituido como negación y negatividad en el contexto de sociedades constituidas desde una lógica colonial. En las cuáles la afirmación de un grupo dominante, primero colonialista, luego nacionalista, van a implicar la sujeción de un otro dominado.

Imaginar al otro, deviene en construir al otro. Despojado del control de sus propias representaciones en un contexto de poder asimétrico, el sujeto negado será más objeto de sujeción. El dispositivo de control será fruto de ideología hegemónica, como también fuente y vehículo de su perdurabilidad. La otredad racial, étnica, de género, tornará en un no ser desprovisto de voz, sus representaciones discriminadoras como “*primitivo*”, “*salvaje*” o “*anormal*”, se

inscribirán en los grupos de pertenencia de esos sujetos, y en sus propios cuerpos.

“El más claro ejemplo disponible de tal violencia epistémica es el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial como Otro. Este proyecto es también la obliteración asimétrica de la huella de ese Otro en su precaria Subjetividad.” (Spivak 2003: 317)

Esa *huella* a la que alude Spivak podrá ser rastreada en la organización social dominante en las naciones latinoamericanas. Los imaginarios que legitimaron cierto orden social fueron vestidos con nuevos ropajes pero mantuvieron su ímpetu disciplinador. Las elites dirigentes de cada país, utilizaron todos los dispositivos y herramientas bajo el control del Estado, para “administrar” a la población presumiblemente rebelde. Escuelas, medios de comunicación, Ministerios, Poder legislativo y judicial, Industrias, Fuerzas militares y policiales, entre diversas instituciones, sirvieron a esta causa homogeneizadora de *todos-somos-parte-de-la-nación*, y a la vez no dejaron lugar a dudas sobre el tipo de organización (y estratificación) social deseada.

De ese modo, dichas representaciones dominantes fueron normalizadas en el espacio social pasando a configurar ese “*colonialismo interno*”, del que hablaba Rivera Cusicanqui, esa noción de que las relaciones de desigualdad entre sujetos y grupos son algo legítimo. Una suerte de *habitus* estructurante que los mismos sujetos subalternos habrían de reproducir históricamente. Las representaciones de la dominación se habrían hecho “carne”.

Las representaciones, producidas por, y a la vez productoras de una estructura social plagada de desigualdades, hicieron despliegue de discriminaciones, prejuicios, esencializaciones y naturalizaciones, que se “encarnaron” en la sociedad, para que las máscaras que primero ocultaron los rostros de ciertos sujetos, terminaran por confundirse con sus caras.

Negado el carácter construido de las representaciones, y dotado de un estatuto natural, el proceso de legitimación de las estructuras de dominación y

obliteración de la otredad quedó impregnado en las relaciones sociales al interior de la sociedad. Bajo la modalidad de un “colonialismo interno”:

“La estructura jerárquica en la que se ubican los diversos estamentos de la sociedad a partir de la posición que ocupan en la apropiación de los medios de poder —entre ellos el poder sobre la imagen y sobre el lenguaje, es decir el poder de nombrar— y que, por lo tanto, confiere desiguales capacidades de “atribuir identidades al otro”, y por lo tanto, de ratificar y legitimar los hechos de poder mediante actos de lenguaje que terminan introyectándose y anclando en el sentido común de toda la sociedad. Así, la imagen desvalorizada que el q’ara tiene del indio o del cholo, no lo sería tanto si no estuviera como doblada y reforzada por la autodesvalorización. La complejidad de los procesos de aculturación en una sociedad colonial emana entonces de esta colocación jerárquica, tanto como de la caleidoscópica diversidad y relatividad de los contextos en los que funcionan los estereotipos culturales y raciales.” (Rivera Cusicanqui, 2010: 67).

El peso de la historia, del control social y de las estructuras de dominación no debe llevar a pensar que las representaciones, pese a su carácter definitorio de las relaciones sociales, tienen un carácter definitivo. Esa es la trampa que opera para negar las posibilidades de transformación. Precisamente, el componente ilusorio de su “naturalización” favorece las posibilidades de disputa y de cuestionamiento sobre las representaciones “hegemónicas”. Lo imaginario, discursivo, retórico vuelve a confrontarse con lo político, con la agencia, y como veremos en el siguiente apartado, con las subjetividades.

Subjetividades

Las representaciones se basan en los status heredados y adquiridos por los individuos, pero a la vez refuerzan y fundamentan dichas posiciones sociales, en un movimiento espiralado, de idas y venidas, muy a tono con un juego de espejos, donde las imágenes, las representaciones son uno de los vasos

comunicantes del despliegue de la ideología para organizar las relaciones sociales. Por lo tanto, cuestionar ciertas representaciones, lleva también implícita la posibilidad de discutir la ubicación de los sujetos en la estructura social.

“una teoría que señale cuáles son los mecanismos mediante los cuales los individuos, como sujetos, se identifican (o no se identifican) con las ‘posiciones’ a las cuales se los convoca; y que indique cómo modelan, estilizan, producen y ‘actúan’ esas posiciones, y por qué nunca lo hacen completamente, de una vez y para siempre, mientras que otros no lo hacen nunca o se embarcan en un proceso agonístico constante de lucha, resistencia, negociación y adaptación a las reglas normativas o reguladoras con las que se enfrentan y a través de las cuales se autorregulan” (Hall 2003: 32-33).

De ahí se desprende la necesidad, para Hall, de avanzar en una teoría que relacione representaciones, subjetividades e identidades. Pues el hecho de que un grupo pueda tener la capacidad de re-apropiarse de las representaciones, tanto propias como ajenas, que legitiman su posición social, remite a un esfuerzo identitario y político por recuperar el control sobre su voz, sus identidades y su historia.

Se pone de relieve la relevancia de rastrear esas modalidades que configuran la estabilidad o transformación de representaciones y posiciones, mediante las estrategias de grupos y sujetos que pueden resistirse a representaciones externas dominantes, para poner en escena sus propias representaciones construidas desde sus condicionamientos y contextos sociales. La complejidad de esto radica en que pese a su carácter imaginario y construido, estas representaciones contra-hegemónicas también pueden naturalizarse, apelando a las dinámicas sociales propias de ese “esencialismo estratégico” que enarbolan ciertos grupos sociales en condición de exclusión.

“Uso <<identidad>> para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan <<interpelarnos>>, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos

construyen como sujetos susceptibles de <<decirse>>. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Véase Hall, 1995)” (Hall 2003: 20).

La identidad, en el sentido de Hall, vincula las prácticas y los discursos que se relacionan con las representaciones, de los procesos que van constituyendo a las subjetividades. Ambos planos operan en una suerte de *complementariedad discontinua*, pueden reforzarse o tensionarse mutuamente, pero funcionan también de manera autónoma. De este modo, la subjetividad surge desde los esquemas aprendidos e incorporados por los sujetos, toda vez, que adquieren sentido desde las posiciones sociales que los producen como sujetos.

“Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre <<sabe>> (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una <<falta>>, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada –idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ellas” (Hall 2003: 20-21).

Las representaciones, de este modo, contemplan una relación problemática con las subjetividades por cuánto no pueden ser simplemente subsumidas por éstas, y sin embargo están involucradas en sus procesos de configuración. Ambas requieren ser des-esencializadas para revelar cómo se construye al sujeto, al tiempo, que se pueda pesquisar cómo el sujeto puede reproducir o modificar las representaciones que lo “imaginan”.

“En síntesis, las identidades no son fijas ni aisladas sino posicionales y relacionales; no están definitivamente osificadas sino que están constituidas por procesos cambiantes de sedimentación e inestables suturaciones; no son totalidades cerradas y unidimensionales sino fragmentadas y múltiples; son histórica y discursivamente producidas a través de relaciones de poder sin garantías esencialistas. Las identidades involucran las políticas de representación y un continuo, más nunca concluido y siempre confrontado, proceso de cerramiento y subjetivización” (Restrepo 2003: 62-63).

Nuevamente, el carácter construido e imaginado de estos procesos, no resta un ápice de sus implicancias sociales, económicas y políticas. Las representaciones ayudan a fijar posiciones de status y a legitimar estructuras de dominación, pero también pueden ser confrontadas desde los sujetos que movilizan y agencian otras representaciones constestarias, ancladas en sus subjetividades múltiples y diversas.

*“La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea <<convocado>>, sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una **articulación** y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la **identificación**, si no las identidades, en la agenda teórica” (Hall 2003: 21).*

Las representaciones refuerzan y fijan las posiciones de los sujetos por medio de las identificaciones de éstos. Por tanto, más que de un desarrollo mecanicista, se está en presencia de subjetividades complejas y móviles que le van a otorgar un cariz negociado, resistido o reforzado a estas articulaciones.

“Así, no se puede seguir asumiendo que el sujeto simplemente tiene una identidad ineluctablemente definida por un lugar demarcado de antemano sino que es necesario analizar los procesos de subjetivación que llevan a que los individuos asuman o confronten (total o parcialmente, temporal o permanentemente) esas locaciones. El problema radica en explicar tanto la construcción de posiciones múltiples y parciales del sujeto (las narrativas de identidad y las políticas de identificación “desde arriba”) como las estrategias de identificación de quienes ocupan estas posiciones en un proceso de constitución de sus subjetividades.” (Restrepo 2003: 57-58)

En este sentido, los procesos de subjetivación nos van a referir a la multiplicidad de identificaciones que los sujetos pueden asumir, conformados por los cruces entre las posiciones dadas socialmente y por sus propias percepciones y deseos constituidos también desde esas posiciones. Sobre estos constructos identitarios, explora Dubar una postura *nominalista*:

“La postura <<nominalista>>, a la que también se puede llamar <<existencialista>> (no hay esencias, sino existencias contingentes) rechaza considerar que existan pertenencias <<esenciales>> (en sí) y, por lo tanto, diferencias específicas a priori y permanentes entre los individuos. Lo que existe son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. Las formas de identificación son de dos tipos: las identificaciones atribuidas por los otros (lo que llamo las <<identidades para los otros>>) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (<<identidades para sí>>)” (Dubar 2002: 12).

Esta perspectiva aborda la compleja relación entre el individuo/sujeto y lo social, estableciendo dos tipos de identificaciones que van a permitir explicar cómo las identidades personales y las identidades colectivas se tensionan mutuamente a través de la interiorización y exteriorización de sentidos de pertenencia.

“Así pues, éstas constituyen sistemas apelativos, históricamente variables que vinculan las identificaciones por y para los Otros y las identificaciones por y para Uno mismo. Los dos tipos de categorización muy bien pueden coincidir, como, por ejemplo, cuando un ser humano interioriza su pertenencia heredada y definida por los otros como la única posible, es decir, pensable. Puede también divergir completamente, como, por ejemplo, cuando alguien se define a sí mismo con palabras diferentes a las categorías oficiales utilizadas por los otros” (Dubar 2002: 12).

Ese doble proceso de interiorización/exteriorización, planteado por el autor, permite referirnos a la posibilidad, tanto de ser presionado a tener cierta identidad, o más bien, a tener que reconocerse en determinada representación de la identidad. Como también, otorga el potencial de no reconocer dicha representación como propia sino como impuesta, y por tanto poder cuestionarla y resistirla.

Dubar trabaja sobre el análisis de las crisis identitarias vinculadas a los cambios históricos acontecidos en la sociedad francesa, con respecto a las esferas familiar, laboral o simbólica desde mediados del siglo XX. Relacionándolo con instancias de reconfiguración de las identificaciones de tipo social. Esto se va expresar como el reemplazo de las formas comunitarias de identificación por formas societarias. Es decir, de identificaciones heredadas y que ponen el acento en la comunidad, se pasa a identidades situacionales, no permanentes y donde el foco está puesto en las posibilidades del individuo de mutar sus identificaciones.

“En la primera dimensión, se trata de formas <<espaciales>> de las relaciones sociales (eje de relación), mientras que en el segundo caso se trata de formas de temporalidad (eje biográfico). Las dimensiones <<de relación>> y <<biográficas>> de identificación se combinan para definir lo que llamo las formas identitarias, formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida. Utilizaré la expresión <<configuración identitaria>> para designar una disposición típica de formas de identificación. Lo que llamo aquí <<formas sociales>> (cf. cap. 1) se corresponde, pues, con las configuraciones típicas de formas identitarias” (Dubar 2002: 15).

La distinción entre formas comunitarias (eje de relación) y formas societarias (eje biográfico) es sugerente pues alude a categorías de identificación inscritas en relaciones de espacio y de tiempo, que ponen en perspectiva el carácter diacrónico y cambiante de las formas identitarias que adopta un sujeto durante el transcurso de su vida. Esto se va a relacionar con la variedad de situaciones y circunstancias que rodean el ciclo vital de una persona. Tanto con sus condiciones de existencia particulares, como también con su ubicación en la deriva histórica y social de su comunidad. Vinculándose las *formas identitarias* de carácter personal con las *formas sociales*.

“Es verdad que la historia subjetiva no se reduce a la sucesión de las pertenencias en <<nosotros>> societarios: la distancia respecto a los papeles, señala esencial de conciencia reflexiva, es también la condición para la construcción de una identidad narrativa. La distanciación se convierte así en un

recurso importante que permite reconstruir nuevos proyectos, reinterpretar diferentemente la historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal, siempre por reinventar, que no se reduce a una trayectoria social objetivada” (Dubar 2002: 228-229).

Los sujetos, a través de sus particulares trayectorias vitales, van dando sentido a sus identificaciones y también a la siempre presente articulación con la comunidad y con la sociedad. La subjetividad, en ese sentido, puebla la identidad personal de marcos interpretativos para la vida social que son constituyentes de relaciones sociales.

En su desarrollo teórico sobre la identidad, Dubar también hace una contribución al plantear la relevancia de las emociones, el sentimiento, “*el corazón*” sobre las formaciones identitarias. La subjetividad no es pura racionalidad, se funda también en lo afectivo. Una idea similar que comparte Rachel Bloul.

“Bloul propuso el concepto de políticas emocionales de la identificación para dar cuenta del dominio afectivo que constituye los lazos transversales de solidaridad y de agencia de los sujetos en nombre de la etnicidad. Dada la multiplicidad, parcialidad y fragmentaridad de las posiciones de sujeto desde las cuales se derivan parcialmente las subjetividades Bloul (1999:7-11) argumenta la relevancia de la empatía y de las políticas de la identificación para dar cuenta de las solidaridades y agencias de actores étnicos específicos que surgen en el continuo proceso de confrontación y redefinición de dichas subjetividades” (Restrepo 2003: 26)

Ni tan objetivadas, ni tan libres, las identificaciones sociales parecen moverse en una zona gris de afinidades, lealtades y negociaciones. Lo que, para el caso de los grupos étnicos, va a implicar que entre la reactividad ante situaciones de dominación y la emergencia de un esencialismo estratégico, existirán una amplia variedad de posibilidades de agencia, que dichas *políticas emocionales de la identificación* tratarán de vehiculizar. La vitalidad de la diversidad

intragrupal coexiste con la posibilidad de generar esos *lazos afectivos* que refuerzan ciertas *formas comunitarias*.

“A fin de cuentas, la cuestión del tipo de estructuración de las diferentes experiencias socializadoras en cada individuo depende del carácter más o menos heterogéneo u homogéneo de estas experiencias. Los individuos de sociedades altamente diferenciadas, que viven en un régimen en el que los sistemas educativos compiten entre sí y están confrontados más o menos precozmente a normas socializadoras muy diferentes, tienen una mayor probabilidad de constituir un patrimonio de disposiciones incorporadas heterogéneas, incluso a veces contradictorias, que los individuos que viven en sociedades tradicionales, demográficamente más restringidas e infinitamente menos diferenciadas” (Lahire 2007: 29).

Este autor pone en evidencia el carácter múltiple de las experiencias y contextos que van a contribuir a pensar los sujetos no con acuerdo a una lógica unidimensional, sino más bien plural relacionada con los distintos campos en que se despliegan distintas disposiciones. En este sentido, Lahire va a ejemplificar con la categoría *juventud* la diversidad de prácticas sociales, gustos e influencias que repercuten en subjetividades heterogéneas. Algo que se podrá vislumbrar, en relación al alumnado, tanto en las observaciones como en los discursos obtenidos en esta investigación etnográfica.

“Ni infancia ni vida adulta, el período adolescente, por ejemplo, sólo se comprende si se le sitúa en el punto de intersección de las constricciones escolares, las parentales –más o menos homogéneas– y las ligadas a la fratría o a los grupos de pares frecuentados –amigo/a/s o novio/a/s, cuyas propiedades sociales y culturales son más o menos homogéneas– (..) La “juventud” por tanto no es sólo una palabra (Bourdieu, 1980), sino una condición de existencia y de co-existencia sometida a una triple restricción, un régimen de vida con constricciones múltiples que puede objetivarse como cualquier otro régimen de vida.” (Lahire 2007:31)

Estas constricciones múltiples vinculadas a la construcción de subjetividades plantean el desafío de desmontar los esencialismos que también pesa sobre los sujetos ilusoriamente considerados homogéneos al interior de una categoría social como la clase, la etnia o el género. De igual manera, se espera mostrar la diversidad de realidades que se encuentran al interior de un espacio que puede ser presentado como delimitado (la escuela) pero que cruza una serie de experiencias, expectativas y sentimientos por parte de los sujetos que la conforman.

“Sistematizando el estudio de la variación intra-individual de los comportamientos sociales, he podido así evidenciar que las prácticas sociales individuales resultan incomprensibles si no se reconstruyen los marcos de socialización y de influencia que pesan sucesiva, pero sobre todo simultáneamente, sobre los individuos en cuestión (Lahire, 1998, 2002).” (Lahire 2007: 34).

De este modo, abordar las prácticas sociales contextualizándolas en los sujetos que las producen nos puede permitir aproximarnos a la diversidad de procesos que puede presentar un Proyecto de Educación Intercultural que intencionadamente busca generar un tipo de cambio en las conductas, creencias, y representaciones dominantes aprendidas, no sólo por los jóvenes alumnos sino también por los docentes.

“Los recursos simbólicos y sus diversos modos de organización tienen que ver con los modos de autorrepresentarse y de representar a los otros en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea nombrando o desconociendo, valorizando o descalificando” (García Canclini 2006: 38)

Ya hemos revisado cómo la institución escolar, hecha a imagen y semejanza del proyecto del Estado-nación, tiende a homogeneizar al alumnado, negando sus subjetividades, al tiempo que diferencia sus particularidades para poder neutralizar o negativizar dicha diferencia (valga la redundancia). Esto produciría un conflicto latente las configuraciones identitarias de los jóvenes establecidas no sólo en una vertiente étnica o de clase social, sino en un cúmulo de

identificaciones que los alumnos van viviendo subjetivamente. En este sentido, aunque la escuela declame su interés por fomentar la interculturalidad, lo hace desmintiendo la presencia de *sujetos interculturales* en sus aulas.

“... la necesidad de hablar de sujetos interculturales, o sea entender la interculturalidad amplia, propia de un mundo globalizado, como un factor constituyente, decisivo, en la configuración actual de la subjetividad” (García Canclini 2006: 160).

Este autor va a plantear la coexistencia de tres dimensiones identitarias (*diferencia, desigualdad y desconexión*) que caracterizan el tipo de relaciones que se van a verificar en la sociedad contemporánea.

“Desde el punto de vista conceptual, he tratado de ir mostrando que estos tres modelos no son opcionales. Necesitamos pensarnos a la vez como diferentes, desiguales y desconectados, o mejor como diferentes-integrados, desiguales-participantes y conectados-desconectados. En un mundo globalizado no somos solo diferentes o solo desiguales o solo desconectados. Las tres modalidades de existencia son complementarias. Y a la vez –cuestión que retomaré después- cada forma de privación va asociada a formas de pertenencia, posesión o participación” (García Canclini 2006: 79).

¿Desde dónde abordar la tríada planteada por García Canclini? Si la desigualdad, la diferencia y la desconexión marcan las relaciones sociales en contextos multiculturales sometidos a dinámicas de exclusión y estratificación no sólo sustentadas en procesos identitarios, sino que también reforzado por lógicas coloniales, qué papel juegan las representaciones que se recrean desde los grupos *minorizados* como respuesta a las representaciones hegemónicas de lo étnico construidas por el Estado. Quizás una pista va implícita en la idea de *justicia social* de Dubar, que en un sentido similar trata Maldonado Torres, de la mano de Levinas.

“Para Levinas (1998), lo ontológico, la dimensión del ser, debe su existencia y obtiene su sentido a partir de la necesidad de la justicia en el orden

transontológico; necesidad de la justicia que introduce la medida y la sincronía en el orden diacrónico de la experiencia ética primigenia entre la subjetividad naciente y la otredad. La introducción de la justicia contiene el exceso de la demanda ética por el Otro, y la divide igualmente entre todos los otros, incluyendo al dador mismo, que por virtud de la justicia por primera vez aparece como otro entre otros. La justicia, pues, crea, a partir de la relación vertical entre subjetividad y otredad, relaciones horizontales entre yo y otros, lo que transforma a la subjetividad en el alter ego de la justicia” (Maldonado Torres 2007: 152).

Esta reflexión que vincula subjetividades y justicia, alude a la necesidad que plantea el pensamiento de-colonial de no sólo desmontar las estructuras de dominación sino que también de dotarlas de una nueva ética que reconozca la posibilidad de los sujetos de interactuar y convivir de manera justa, lo que implicaría para ese autor, reconocer en el otro a un sujeto cabal.

El aspecto voluntarioso, y cargado de intencionalidad, que se vislumbra en las palabras de Maldonado Torres, y por su intermedio de Levinas, no debiera distraernos de la relevancia teórica que tendrá el explorar los procesos de construcción de representaciones de lo étnico, ya no sólo como reacción a representaciones dominantes, sino también como expresión de subjetividades variadas, de agencias plurales, que pese a sus diversidades, diferencias y desconexiones encuentran ciertos puntos en común para reconocerse e intuir esas representaciones alternativas.

CAPÍTULO 2

EL MARCO METODOLÓGICO

2.1. El método etnográfico y las técnicas de investigación empleadas

Esta investigación doctoral plantea como problema de investigación la construcción de las representaciones sobre lo étnico en el marco de un Proyecto Intercultural llevado a cabo en un Liceo de la ciudad de Santiago de Chile. Su enfoque fue pensado desde el inicio como marcadamente etnográfico. En el entendido que las representaciones que busqué pesquisar se constituyen no sólo en los discursos de los sujetos sino que también, y principalmente en las prácticas sociales cotidianas. En este sentido, ha sido un desafío lograr evitar concentrar el interés sólo en los enunciados orales, sino que también dar cuenta de cómo esas representaciones sobre lo étnico se urden tentativamente a través del uso del espacio, de textos escritos, prácticas pedagógicas, silencios y negaciones de parte de todos los actores involucrados. Prácticas que se pueden rastrear en las pequeñas ceremonias cotidianas, e igualmente en los elaborados rituales que celebran la diversidad al interior de la escuela.

La pregunta de investigación que atraviesa esta tesis podría sintetizarse en ¿Qué procesos culturales se despliegan para la construcción de representaciones sobre lo étnico en un Liceo de la ciudad de Santiago de Chile? Esto se vincula con tratar, por una parte, de identificar los tipos de discursos y prácticas que conforman los imaginarios sobre los pueblos indígenas al interior de la institución escolar, y por otro lado, abordar las dinámicas que se ponen en juego desde los distintos actores para, supuestamente, darle un sentido intercultural a la convivencia en el espacio educativo.

El trabajo de campo abarcó temporalmente tres años pedagógicos (2010, 2011 y 2012), y en términos cronológicos se extendió por dos años y medio, pues comenzó en Septiembre de 2010 y finalizó en Diciembre de 2012.

El método etnográfico se entiende no sólo como un conjunto de técnicas de investigación cualitativas enfocadas a lo discursivo y a las prácticas sociales cotidianas, sino sobre todo, cómo una perspectiva comprensiva para abordar las acciones sociales y los significados que subyacen a las relaciones sociales desde el propio contexto que le da sentido.

“En la etnografía como proceso de comunicación cabría destacar dos aspectos, también relevantes para el estudio de la educación y de las instituciones escolares. El primero redefine la acción social como acción significativa (Geertz) y la actividad etnográfica como captación de significados tanto implícitos como explícitos” (Velasco, García y Díaz de Rada 2006: 17).

Lo etnográfico alude, como punto de partida, a la necesidad de acceder a la vida cotidiana de un grupo o comunidad para poder profundizar en las dinámicas que tienen relevancia socialmente. Ese contacto de primera mano con la realidad observada permite acceder a las rutinas, y tentativamente ahondar en el tipo de relaciones intersubjetivas que se despliegan en ese espacio cargado de símbolos (Hammersley y Atkinson 1994).

Considero esta perspectiva como la más pertinente para afrontar el objetivo general de esta investigación: analizar las representaciones que se construyen sobre lo étnico en el marco de un Proyecto de Educación Intercultural desarrollado en un establecimiento de educación secundaria en contexto urbano.

En este sentido, acceder como etnógrafo al quehacer diario de la escuela, afrontar el *rapport* como un momento bisagra para poder moverse y deambular más o menos “libremente” por sus espacios, ganar paulatinamente el derecho a observar las acciones que se desarrollan en sus ambientes, implica mirar

desde dentro a una comunidad. Tratando de distinguir entre los gestos, las miradas y las rutinas, aquellos sentidos compartidos por sus integrantes que se vinculan con el objeto de estudio desarrollado.

Los objetivos específicos que vertebran la investigación se refieren a:

- Identificar los discursos y prácticas que construyen distintos actores sobre lo étnico y la educación intercultural en un establecimiento secundario en contexto urbano.
- Indagar en la construcción de representaciones de lo étnico que surgen en el espacio escolar desde los distintos actores sociales involucrados.
- Analizar las relaciones entre la construcción de representaciones sobre lo étnico y los procesos de implementación de un Proyecto Intercultural en un establecimiento secundario en contexto urbano

En este sentido, la perspectiva etnográfica llevada a cabo implica aprehender dos tipos de datos, los discursos y las prácticas sociales. Para los primeros, utilicé distintos tipos entrevistas llevadas a cabo en el contexto de la etnografía, y para los segundos, empleé diversas modalidades de observación etnográfica.

- 1) Referido a la observación de prácticas sociales y discursos enunciados en situaciones cotidianas:

Como señala Hammersley (1994) en la investigación etnográfica es muy difícil encontrar en estado puro y de manera absoluta, ya sea la observación no participante, o la observación participante. Lo que cabría, en todo caso, sería la oscilación constante y contextual entre ambas modalidades de observación. En determinadas circunstancias, sobre todo en trabajos de campo extensos en el tiempo, el etnógrafo pasará de mirar “con distancia” cierto fenómeno, a compartir en otro momento las actividades de sus informantes. También cabe la posibilidad, de lo planteado por Guber (2001), de transitar entre el “participar para observar” y el “observar para participar” buscando decodificar las acciones sociales observadas.

Ambas referencias señalan la necesidad de entender el trabajo etnográfico como un constante ir y venir del antropólogo por el medio social que observa, empleando en algunos casos la observación no participante y en otros la observación participante. En el caso de mi investigación esa es la lógica que perseguí tratando de adaptarme a las circunstancias que emergían, más que de definir a priori en qué momentos observaría sin participar, o bien trataría de participar “casi” como uno más.

“Está claro que la etnografía implica participación y observación. Pero podríamos apreciar con mayor facilidad qué es lo que debería considerarse etnografía, así como cuáles son las clases existentes de esta forma de investigación, si tuviéramos en cuenta aquellos aspectos que hacen que la participación y la observación sean sistemáticas...” (Hymes 2006 (1982):177).

La descripción etnográfica, presentada en esta tesis bajo la forma de citas del “diario de campo”, se afirma en la idea de que la descripción de las rutinas, prácticas, y pautas desempeñadas por los actores sociales permiten aproximarse a comprender ciertos significados que le dan coherencia a los comportamientos sociales. De este modo, permite elaborar interpretaciones que, apoyadas en el contexto cultural, le den sentido a las acciones observadas. Más que un mero instrumento, la etnografía, es un modo de abordar los significados. El esfuerzo de generar “una descripción densa” que tanto describa como explique la realidad social observada (Geertz 1987 (1973)).

La aproximación semiótica de Geertz permite comprender el carácter interpretativo que potencialmente posee la etnografía como un modo de explicar, valga la redundancia, las explicaciones de los otros. Esa aproximación de segundo orden conlleva, entre otras cosas, la posibilidad de identificar categorías analíticas desde el quehacer de los sujetos.

De todos modos, la complejidad de dicha tarea etnográfica no está exenta del peligro de olvidos, confusiones y “puntos ciegos”, en que a veces, los sujetos etnógrafos fijamos nuestra mirada insistentemente sobre algún fenómeno, mientras otras acciones más relevantes pueden pasar desapercibidas para nuestros sentidos. Un buen ejemplo de ello, es el que citan Hammersley y Atkinson (2006: 142) sobre Boas, cuando éste reclamaba que los “nativos” nuevamente estaban haciendo un potlatch y no tenían tiempo para contarle ningún relato interesante. Darle importancia a observar y describir el cotidiano de los sujetos con el mayor detalle, como también darle valor a sus discursos, requiere la constante reflexividad para equilibrar ambos tipos de datos, y que no quede en desbalance ni la recogida de datos, ni tampoco, posteriormente, el análisis.

De este modo, plantearé las principales técnicas de observación desarrolladas, con el propósito de ilustrar los ámbitos y acciones que se buscaron observar y describir, haciendo hincapié, nuevamente, del carácter arbitrario de señalarlos como “compartimientos estancos”.

Primero, la observación no participante en el espacio escolar fue orientada a pesquisar aulas, patio y espacios directivos, tanto en horarios de clases, en recreos o en ceremonias relevantes para el Liceo, como las que analizaré en los próximos capítulos con respecto a la jornada de sensibilización, la celebración del año nuevo indígena, o la Feria Intercultural de Octubre. También se fijará la mirada sobre actividades vinculadas al Proyecto Intercultural del Liceo realizadas en espacios externos con énfasis en seminarios, celebraciones o jornadas extra-pedagógicas donde participaron personas de la comunidad escolar.

En otro nivel, desarrollé observación participante en actividades vinculadas al Proyecto Intercultural como reuniones, jornadas o dinámicas lúdicas donde fui invitado a participar. Así mismo fui parte de situaciones donde, por ejemplo, me pidieron exponer en un seminario interno del Liceo, o también cuando alumnos me invitaron a jugar *palin* con ellos.

- 2) Referido a los discursos recogidos a través de diversos tipos de entrevistas:

Durante el trabajo de campo recurrí a distintas posibilidades metodológicas para abordar los enunciados verbales de los actores relevantes de la institución escolar. Desde aquellas conversaciones espontáneas surgidas en situaciones etnográficas, hasta entrevistas solicitadas a los informantes que revestían un carácter más formal.

En este sentido, se desarrollaron una diversidad de conversaciones informales en el contexto de la investigación etnográfica con la gran mayoría de actores sociales presentes en el Liceo y también con otras personas ya sea, de las asociaciones indígenas, de fundaciones o de instituciones que tenían vínculos con el Liceo. Estas conversaciones aparecen incorporadas a la descripción etnográfica y a las notas de campo que se utilizan a lo largo de la tesis. Por ejemplo, fueron especialmente interesantes aquellos diálogos que mantuve con alumnos⁶ que no participaron de las entrevistas grupales pero que aportaron valiosa información en un contexto más libre y menos directivo como el que suponen las entrevistas. Además sus discursos, en algunas ocasiones, podían apreciarse menos “institucionalizados” quizás porque el contexto en el que surgían, conversando de cualquier cosa menos de lo “intercultural”, era menos estructurado y formal.

Otra técnica de investigación empleada fueron las entrevistas en profundidad realizadas a las dos coordinadoras del área intercultural del Liceo, y a los profesores-talleristas de los cursos de Cultura Mapuche, Cultura Rapanui, Cultura Aymara y Culturas Madres⁷. Como lo señalan Taylor y Bogdan (1994: 101), las entrevistas en profundidad son reiterados encuentros presenciales

⁶ A lo largo del texto se utiliza genéricamente la referencia en plural “alumnos” que abarca a estudiantes de género masculino y a estudiantes de género femenino. A no ser que se señale lo contrario para diferenciarlos en un contexto.

⁷ De este modo, se definían explícitamente los cursos en el Proyecto intercultural del Liceo.

entre el investigador y los informantes, que tienen por objeto profundizar paulatinamente en los conocimientos de los sujetos de un grupo social. Además revisten relevancia por la creación de vínculos de confianza más duraderos y de mayor cercanía con aquellos entrevistados. Permitiendo también la posibilidad de contrastar sus discursos, para aclarar y contextualizar sus dichos durante un lapso más amplio de tiempo. Al tiempo que permiten triangular sus distintas opiniones para establecer variaciones, persistencias, contradicciones o ambigüedades en sus opiniones.

De igual modo, la persistencia de trato en el tiempo que duró el trabajo de campo con estos informantes, influyó en que muchos de sus discursos surgieron en conversaciones de pasillo o de patio, y no necesariamente en entrevistas formales.

Por otra parte, se desarrollaron entrevistas de carácter estructurado con la guía de pautas de preguntas, y entrevistas semi-estructuradas con guía de temas, a diversos informantes como el Director del Liceo, a la Jefa de UTP⁸, y a los profesores de las otras asignaturas, no representadas como “interculturales”.

También se desarrollaron entrevistas grupales a los alumnos. Aquí vale hacer la salvedad de cómo se definió la muestra de los alumnos que asistirían a esas entrevistas realizadas en su totalidad al interior del Liceo, específicamente en su biblioteca, y garantizando un ambiente tranquilo y sin presencia de profesores, inspectores u otros alumnos. De tal modo que en cada presentación de una entrevista se les explicó a los alumnos que lo que ellos pudieran referir sería tratado conforme a resguardar su anonimato.

Estas entrevistas grupales, fueron proyectadas para reunir alumnos con ciertas características que hicieran emerger discursos de carácter variado. Para evitar el sesgo metodológico de determinar a priori aquellas características que el investigador pudiera suponer relevantes, se decidió realizar estas entrevistas

⁸ Unidad Técnico Profesional, especializada en desarrollar las directrices pedagógicas de los profesores al interior de una institución escolar.

cuando el trabajo de campo hubiese avanzado lo suficiente para apoyarse en los primeros hallazgos obtenidos. De este modo, aproximadamente un año después de iniciado el trabajo de campo se procedió a comenzar con las entrevistas grupales.

Cada grupo de alumnos, que oscilaron entre 6 y 8 por cada entrevista, se reunían en torno a una característica que surgió como relevante para entender su adscripción a ese grupo. Valga hacer la aclaración que este tipo de muestreo de carácter intencional, no pretende reducir la complejidad y pluralidad de los sujetos entrevistados, como diría Lahire, a un carácter unidimensionalidad. Por el contrario lo que se buscaba era observar si se producían diferencias de discursos entre el alumnado tomando en consideración algunos de los stocks de acciones que desplegaban los alumnos. Entonces los grupos entrevistados fueron los siguientes: a) alumnos que participaban habitualmente de actividades interculturales institucionalizadas, b) alumnos que no participaban habitualmente de actividades interculturales institucionalizadas, c) alumnos de otras nacionalidades, d) alumnos que se reconocen como Mapuche, e) ex alumnos del Liceo, y f) madres y apoderadas⁹ de los alumnos.

Por decisión del Liceo, quién podía invitar (y sacar de la sala) a los alumnos en horario de clases era la coordinadora intercultural, por ello se le solicitó encarecidamente como criterio que los alumnos fuesen elegidos al azar (por ej. por orden de lista), para evitar la consabida selección de “los buenos alumnos” al interior de las instituciones escolares. Ahora bien, en los casos específicos de alumnos mapuche o de origen migrante, esto no era tan necesario pues su número oscilaba entre 10 a 12 alumnos en cada caso, lo que implicaba que una muestra de 8 alumnos sería lo suficientemente heterogénea.

Otro apunte, antes de comenzar cada entrevista junto a explicar que ellas y ellos podían decir lo que quisieran en la conversación, y que se garantizaba su

⁹ Familiares que se hacen cargo de la tutela de los alumnos y que asisten a las reuniones y encuentros solicitados por los profesores o directivos del Liceo. Fundamentalmente son sus madres o abuelas.

anonimato¹⁰ y confidencialidad frente a las autoridades del Liceo, también se les planteaba que si alguien no quería participar o quería retirarse no existía ningún problema. Sólo en un caso, una chica del grupo de alumnos de otras nacionalidades dijo que prefería no participar y se retiró.

El siguiente cuadro ilustra el tipo de técnicas de recolección de información discursiva empleadas:

Tipo de técnicas	Nº de entrevistas por cada entrevistado	Entrevistados
Entrevistas en profundidad (El número de conversaciones de carácter informal es difícil de cuantificar por eso no se señala un número específico)	3-5	1ª Coordinadora área intercultural 2ª Coordinadora área intercultural Profesor curso Culturas Madres Educador tradicional ¹¹ curso Cultura Mapuche Educador tradicional curso Cultura Rapanui Educador tradicional curso Cultura Aymara
Entrevistas estructuradas y semi-estructuradas	1-2	Director Jefa de UTP 3 Profesores otras asignaturas
Entrevistas grupales	1	a) Alumnos que participaban habitualmente de actividades interculturales institucionalizadas b) Alumnos que no participaban habitualmente

¹⁰ Los nombres de los alumnos y alumnas han sido cambiados para resguardar su identidad.

¹¹ En el caso de los cursos de cultura Mapuche, cultura Aymara y cultura Rapanui, éstos eran llevados a cabo por “educadores tradicionales”, personas pertenecientes a las comunidades o con vínculos con ellas. No tenían título de profesor, y por ello solían ser mencionados por los otros profesores como “educadores tradicionales” o “talleristas”, lo que generaba una diferenciación que comentaremos en otros apartados. Los alumnos, sin embargo, los llamaban “profes” con lo cual no marcaban mayores diferencias entre unos y otros.

		de actividades interculturales institucionalizadas
		c) Alumnos de otras nacionalidades
		d) Alumnos que se reconocen como Mapuche
		e) Ex alumnos del Liceo
		f) Apoderadas

Aparte de las técnicas de recolección de información ya señaladas, se dispuso de una amplia variedad de otros datos que permitieron darle diversidad a la investigación, al contrastar o complementar la data etnográfica. Por ejemplo, fotos y documentos registrados por uno de los inspectores desde 2008 en adelante lo que permitió aproximarse diacrónicamente a los procesos que sólo pude observar durante tres años, también una serie de materiales creados por los alumnos como canciones, textos escritos (tarjetas), o artesanías.

Incluso, tuve la suerte de revisar, casi al final de mi investigación de campo, la tesis con que obtuvo su Título de Profesora la segunda coordinadora del área intercultural, Marjorie Huaiqui, que a fines de 2012 presentó su investigación titulada: *“Educación intercultural para el mestizo del mundo popular chileno. Potenciar un Proyecto Educativo Intercultural desde los liderazgos”* que fue muy útil para contrastar ciertas informaciones sobre el origen del Proyecto Intercultural del Liceo. Otra tesis, más reciente, realizada cuando ya había cerrado mi trabajo de campo, es *“Jóvenes: sus representaciones en torno a la interculturalidad en un contexto educativo heterogéneo”* de Camila Parra (2013) también para titularse de profesora. Pese a enfocarse también en las representaciones, su énfasis está puesto en los alumnos y utiliza lo que ella denomina *“modelo metodológico: cualitativo con soporte cuantitativo”* (Parra 2013: 36), empleando como *“técnicas de recogida de información: Cuestionario y la entrevista semi-estructurada”* (íbid).

En ese sentido, ambas investigaciones pese a su cercanía con el tema de mi tesis tienen enfoques muy distintos, tanto porque se construyen teóricamente desde la educación, como porque tampoco se enfocan en las representaciones de lo étnico desde la diversidad de actores de la comunidad escolar. Menos aún emplean el método etnográfico vinculado a una reflexión antropológica sobre los discursos y prácticas sociales, involucrados en procesos de subjetividades, culturas o etnicidad.

Lo anterior en todo caso, refiere a la particularidad del Liceo por ser el único establecimiento secundario de la ciudad de Santiago con un proyecto declaradamente intercultural lo que lo ha vuelto, de algún modo, en una suerte de laboratorio social para diversos investigadores y tesistas.

2.2. Plan de análisis

La información obtenida en el trabajo de campo y que se traduce en transcripciones de entrevistas y descripciones etnográficas (notas de campo) fue sistematizada y codificada en categorías emergentes que permitieran condensar las prácticas y discursos relevantes para abordar los objetivos de la investigación.

En este sentido, la estructura textual de la tesis da cuenta de aquellos temas/categorías que resultaron más significativos al realizar el análisis de contenido. Por tanto, cada capítulo de análisis aborda un conjunto de categorías que son resultado de ese proceso de identificación de “*unidades de datos significativos*” y a la vez su relacionamiento en categorías de análisis que las reúnen y les dan sentido.

De este modo, el foco de la investigación doctoral son las representaciones sobre lo étnico que se construyen en la institución escolar. Representaciones, que si bien ya definimos en el marco teórico, podemos delimitar operacionalmente en esta metodología como los discursos y prácticas que articulan imágenes, símbolos y categorías para referirse a lo étnico y a los

pueblos originarios. Es decir, las categorías de análisis van a estar imbricadas en el proceso de identificar y analizar aquellas representaciones surgidas desde los discursos y las prácticas observadas etnográficamente. Para mostrar con claridad ello, por ejemplo, el capítulo 5 aborda el tipo de representaciones construidas discursivamente por los diversos actores al interior del Liceo, y el capítulo 8 se enfoca en las actividades interculturales institucionalizadas por el Liceo, su carácter de performance y de sentido ritual.

CAPÍTULO 3

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE¹²

3. 1. El surgimiento de la interculturalidad en la educación chilena

Para comprender las diversas aristas que involucran a la educación intercultural bilingüe en Chile es necesario referirse en primer término a que su inicio como programa articulado desde el Estado y el Ministerio de Educación comienza a mediados de los noventa y es tributario de dos hitos que ocurren en la década de los noventa, en paralelo a la recién recuperada democracia chilena, la reforma educacional y la ley indígena.

La Reforma Educativa

En el contexto general de la recuperación de la democracia en Chile en los noventa se dio origen en el ámbito de la educación a la generación de una Reforma Educativa que pudiera asegurar la calidad y equidad de la educación (Contreras y Elacqua 2005, Hopenhayn y Ottone 2000, Cox y García-Huidobro 1999). Esta reforma se planteaba como una respuesta y mejoramiento de la “herencia educacional” dejada por la Dictadura Militar que gobernó el país.

En este sentido, la privatización de la educación propiciada por ese régimen, tanto de la Educación Básica (de los 6 a los 13 años de edad) como de la Educación Media¹³ (de los 14 a los 17 años de edad) supuso bajar el gasto fiscal en educación, a través de un ajuste estructural, generando la presencia de 3 tipos de establecimientos educacionales a lo largo del país. Primero, la Educación Particular Pagada donde consorcios e instituciones educacionales

¹² Una versión previa de este texto se presentó para mi tesis de DEA (2008) “*Educación intercultural y nuevas tecnologías en una escuela rural en contexto indígena en Chile*”. Sin embargo, el texto ha sido modificado sustancialmente pues aquella investigación fue realizada en un contexto rural y en relación al pueblo originario Lican Antai.

¹³ Equivalente para el caso español a la ESO.

privadas manejan la gestión, financiamiento y funcionamiento de las escuelas. Segundo, la Educación Particular Subvencionada que pese a contar con una administración privada de los centros educativos tiene como principal fuente de financiamiento al Estado, y requiere el co-pago de las familias de los alumnos. Y finalmente, los establecimientos Municipales que deben ser administrados en recursos y en gestión por las municipalidades y que pese a recibir aportes del Estado deben complementar esos recursos con financiamiento del propio municipio (De la Maza 2004).

En este sentido, la Reforma de la educación impulsada con la vuelta de la democracia, y en funcionamiento desde la década de los noventa, no se ha orientado a cambiar este escenario estructural sino más bien a paliar, desde las prerrogativas que mantiene el Ministerio de Educación, las desigualdades presentes en los resultados en evaluaciones de nivel nacional, como el SIMCE¹⁴, que han mostrado diferencias marcadas en los resultados de aprendizajes obtenidos por alumnos provenientes de colegios privados y colegios públicos. La siguiente cita ilustra esta situación:

“Las principales innovaciones han sido de tipo programático, tendientes a fortalecer la calidad de la educación entre los más pobres y, en consecuencia, mejorar la equidad de sus resultados. Sin embargo, no se han hecho modificaciones a la institucionalidad establecida por el régimen de Pinochet. De hecho, la Ley Orgánica Constitucional de Educación¹⁵ fue la última iniciativa de “amarre” institucional realizada por Pinochet, aprobándola el último día de su mandato y dificultando así los cambios posteriores” (De la Maza 2004: 120).

¹⁴ Sistema de Medición de la Calidad en Educación, y que consiste en una prueba estandarizada aplicada a nivel nacional que se realiza en diversos momentos del ciclo escolar. “Las asignaturas que actualmente evalúa Simce son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Las pruebas Simce se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda.” (Fuente: www.agenciaeducacion.cl).

¹⁵ La ley que alude este autor es también conocida como LOCE por sus siglas. Fue publicada en 1990, el último día de la Dictadura Militar y selló el tipo de sistema educacional que tendría Chile en las siguientes dos décadas. Entre sus diversos acápites establecía la municipalización de la educación pública que presento como una de sus consecuencias el empobrecimiento de las instituciones escolares públicas ubicadas en Municipios de menos recursos. En 2009, como consecuencia de las movilizaciones de estudiantes secundarios en 2006, se promulgó una nueva ley que la reemplazaba, la Ley General de la Educación n°20.370 (LGE), que en lo medular no cambió el tipo de estructura del sistema educativo, manteniendo la municipalización y el lucro. De ahí que prosiguieran las movilizaciones estudiantiles en años recientes.

Esta estructura tri-partita en la educación chilena, herencia de la dictadura, y cuya lógica instala un modelo neo-liberal de educación va a implicar la segregación del alumnado en tres categorías (privado, privado subvencionado y municipal) que va a repercutir en diferencias significativas a nivel de resultados en las evaluaciones de “calidad de aprendizaje” que van a arrojar, año tras año, la percepción de que los colegios municipales tienen los resultados más negativos en aprendizajes. Estos resultados de evaluaciones, profusamente informados por los medios de comunicación, unido a una percepción generalizada en una parte importante de la sociedad sobre el tema de la desigualdad y el lucro en la educación, han servido de antecedente para que diversos sectores de la ciudadanía¹⁶ presionen al Estado para generar cambios estructurales a través de una nueva Reforma Educacional que varíe este panorama y asegure la gratuidad y calidad del sistema educacional en todos sus niveles.

Otra característica que presenta el sistema educativo chileno, es que desde 2003 en el gobierno de Ricardo Lagos, la educación pasa a ser obligatoria y el Estado debe asegurar el acceso de todos los jóvenes a la Enseñanza Básica (8 años) y a la Enseñanza Media (4 años) hasta completar los 12 años de escolaridad.

Este mandato de obligatoriedad, es mucho más complejo en su realización que el simple cumplimiento de la ley. Pues pese a que los niños y jóvenes pueden acceder a educación pública gratuita en colegios municipales, esto no necesariamente va a asegurar que sus posibilidades de educación cumplan con lo esperado. Aquí la mención a la “calidad de la educación” se transforma en un objetivo que declaran las políticas públicas educativas pero que se asocia, más que nada, a los resultados de aprendizajes que obtienen los alumnos en pruebas internacionales como PISA, nacionales como SIMCE, o de comparativa entre Estados como la OCDE.

¹⁶ Movilizaciones estudiantiles y docentes durante los últimos años han puesto en la palestra el tema de la segregación y desigualdad en el sistema educativo, a tal punto que en estos momentos se discute una nueva Reforma Educacional en el Congreso de Chile para eliminar el lucro en las instituciones educacionales y garantizar un mejoramiento en la calidad de la educación pública.

Esa lógica neo-liberal ha instalado en Chile la idea de pensar la educación con acuerdo a los resultados que los alumnos obtengan en estas pruebas y según eso se mide la calidad de los distintos tipos de instituciones escolares. El carácter evaluativo que parece situarse al centro de la discusión sobre el sistema educativo, tiene como consecuencia que muchas escuelas se focalicen en obtener los mejores resultados en el SIMCE o la PSU, para atraer a la mayor cantidad de alumnos-clientes. De ese modo, los procesos al interior de la escuela quedan supeditados a la orden de optimizar el rendimiento escolar de los alumnos frente a estas pruebas.

Frente a la centralidad que ocupan las mediciones de aprendizajes basadas en una educación neo-liberal, se han levantado voces entre académicos e investigadores en educación para eliminar las pruebas estandarizadas por considerarlas poco pertinentes y con riesgo de generar estigmatizaciones. Lo actual de esta discusión se grafica en la solicitud, a comienzos de 2015 del Ministerio de Educación de eliminar el SIMCE de lenguaje para segundo básico (niños y niñas de siete años), lo cual fue rechazado por el Consejo Nacional de Educación¹⁷. De todos modos el Ministerio volverá a solicitar la eliminación de esa prueba, basado en los criterios señalados por un comité de expertos. Aquí un extracto aparecido en los medios de comunicación durante abril de 2015:

“De la misma forma, el investigador de la Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García Huidobro agregó nuevos cuestionamientos contra la prueba: “Este Simce estigmatiza a las escuelas, aún más de lo que ya ocurre con las pruebas de cuarto y octavo básico. Además, somete a los niños de siete años a una evaluación estresante, que puede ser psicológicamente

¹⁷ El CNE, es un órgano independiente del Ministerio de Educación, que fue creado con motivo de la LGE, Ley General de Educación, de 2009. Donde se establece que “Con relación a la educación escolar, el Consejo Nacional de Educación debe aprobar las propuestas del Ministerio de Educación referentes a las bases curriculares para la educación parvularia, básica, media, y para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, así como para las modalidades específicas que pudieran crearse. Debe, asimismo, aprobar los respectivos planes y programas de estudio; el plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje; e informar acerca de las normas de calificación y promoción, y sobre los estándares de calidad”. http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionAcercaDe/acerca_de.aspx

inconveniente. O sea hay muchas dificultades para hacerlo y muchas ventajas para no hacerlo.”, aseguró García Huidobro”¹⁸.

La inversión en infraestructura, en materiales educativos, la capacitación de profesores y directivos, y los cambios a nivel curricular llevados a cabo por la Reforma Educativa realizada en el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000) no generó los progresos que eran propuestos a nivel de mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de todo el país, y especialmente de los pertenecientes a instituciones municipales.

En el ámbito de la educación universitaria, también se siguió manifestando un desigual acceso a ésta, por parte de los jóvenes provenientes de la educación municipal. La ausencia de cambios estructurales en el modelo neoliberal de educación en Chile, acentuó este sistema educativo segregado. Donde la gran mayoría de estudiantes que acceden a las mejores universidades proceden de colegios particulares privados, mientras que los alumnos que provienen de la educación municipal no logran los puntajes requeridos en la pruebas de selección universitaria (PSU) y se enfrentan a dos posibilidades. O bien, dejan de lado la educación universitaria, que en las últimas décadas se ha transformado en la mayor expectativa de movilidad social en las familias chilenas¹⁹, para poder acceder a los supuestos beneficios que el sistema neoliberal tiene reservados a los profesionales universitarios. O bien, ingresan a universidades de menor prestigio social orientadas a recibir a esos estudiantes, previo pago de un arancel anual²⁰ muchas veces costado por las familias a través de onerosos créditos bancarios, que los dejan endeudados por años²¹.

¹⁸ <http://radio.uchile.cl/2015/04/29/expertos-y-mineduc-defienden-suspension-del-simce-de-lectura-en-segundo-basico>

¹⁹ Un ejemplo de esto es el aumento significativo en la matrícula universitaria, que era de 143.526 alumnos en el año 1991 (Censo 1992) y que ahora es de 1.118.000 alumnos en 2015 (según estimaciones del Ministerio de Educación). Es decir, en 25 años aumentó en un millón los estudiantes matriculados en las distintas universidades del país.

²⁰ Una carrera de Ciencias Sociales, en una universidad privada en Chile cuesta actualmente cerca de 3 millones de pesos anuales, unos 4.500 euros.

²¹ Ese alto endeudamiento con Bancos y Universidades privadas por parte de las familias de nivel socioeconómico bajo y medio en Chile, ha sido uno de los focos de movilización estudiantil y ciudadana, exigiendo el fin del lucro en la educación (cobros de las instituciones universitarias) y el acceso a una educación pública gratuita y de calidad. Como puede apreciarse, nuevamente aparece el tema de la “calidad” como parte del imaginario social construido por la lógica de la educación neo-liberal.

Así, los alumnos desde que ingresan a la etapa escolar van siendo segregados sistemáticamente por el modelo educativo. Sus diversos capitales culturales son reducidos y homogenizados por la lógica escolar, que va a fijar como valorables ciertos conocimientos formales que serán producidos y desplegados por la institución escolar. Así, al evaluar los aprendizajes de los alumnos mediante las pruebas estandarizadas a las que son sometidos regularmente, también se propicia un filtro y la homogeneización de sus distintos capitales culturales.

De este modo, la desigualdad se instala como el principio organizador del sistema educativo que normaliza, homogeniza y evalúa a los distintos alumnados y tipos de escuela según una competencia²² que se hace eco de las disposiciones que desarrolla el sistema neo-liberal enarbolando el individualismo, la competencia y el logro personal como objetivos.

En este sentido, es clarificador que gran parte de las discusiones hoy en día sobre las reformas educativas que impulsa la presidenta Bachelet (fin al lucro en la educación, gratuidad y calidad en la educación) se orientan al aspecto económico, ¿cómo se va a financiar la reforma?, ¿cómo se destinarán los recursos económicos?²³, etc. Y no aparezca con la misma fuerza una reflexión sobre si es necesario cambiar el tipo de educación tan anclado en un sistema social regido por una lógica neoliberal.

En el contexto de una Reforma al sistema educativo puede apreciarse cómo la ejecución de una política pública puede levantar posiciones encontradas que van desde el momento de la decisión política hasta su implementación. Así, por ejemplo, se puede mencionar la oposición de las asociaciones gremiales de

²² Desde hace unos años se publicita desde el Ministerio de Educación, un “semáforo” (sí, así se denomina) para mostrar qué escuelas tienen buenos resultados de aprendizajes y cuáles no. Con el supuesto objetivo de que las familias puedan elegir donde van a matricular a sus niños.

²³ La idea de atenuar mediante subsidios económicos estatales las desigualdades presentes en la sociedad, entrelazadas con las educativas, ha llevado a que el Estado chileno aumente su inversión en el sector de educación. Donde una parte ha ido a financiar becas y créditos para los estudiantes que no pueden costear sus estudios. Sin embargo esa lógica de “créditos y becas” ya no es aceptada por los movimientos estudiantiles pues no generan los cambios estructurales que ellos plantean como necesarios.

profesores de Enseñanza Básica y Media, ante la posibilidad de la denominada “evaluación docente” que está inserta en la Reforma Educativa que se ha implementado en la última década y que determina una periódica evaluación de las competencias y prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores en su trabajo cotidiano. Con el consiguiente establecimiento de una escala de beneficios en base a sus logros, y en caso contrario, en primer lugar, las posibilidades de capacitación para mejorar sus deficiencias, que de no ser superadas determinaría en el mediano plazo el despido del docente.

Profesores que llevan veinte o treinta años de servicio, se enfrentan en el último tiempo no sólo a cambios significativos en los contenidos educativos que deben entregar sino que también a un nuevo escenario de expectativas de transformación en las prácticas pedagógicas esperadas por el Ministerio de Educación desde una enseñanza más tradicional y vertical a una supuestamente más dinámica, horizontal y “ciudadana” (Cerdeira et al., 2004).

En ese sentido, aquella reforma educacional comenzada en los '90 también planteó una apuesta que esperaba garantizar un salto cualitativo en cuanto a aprendizajes y capacidades en las nuevas generaciones de estudiantes. Por ejemplo, los OFT²⁴ que deben estar incorporados a los distintos subsectores o asignaturas del sistema educativo chileno, buscan incorporar en el acervo de los estudiantes conceptos y valores como Autonomía, Trabajo en Equipo, Responsabilidad y Convivencia (Egaña et al., 2003). De modo que sean parte de su aprendizaje, herramientas para su formación como ciudadanos y que también estén en relación con su futura inserción en el mundo laboral.

Esta línea de fundamentación que lo relaciona con la equidad, competitividad y ciudadanía como una suerte de “proyecto país” (Hopenhayn y Ottone 2000) también encuentra un sustento en lo expresado por CEPAL, que lo plantea como una necesidad para toda la región latinoamericana;

²⁴ Objetivos Fundamentales Transversales.

“Por otra parte el cambio tecnológico, y las nuevas formas de organización requieren trabajadores polivalentes, capaces de adoptar decisiones con mayor autonomía y menor supervisión. La transformación productiva determina que la población deba poseer una base sólida de educación general básica, como fundamento para adquirir las competencias laborales que conllevan las modernas formas de producción. Los trabajadores deben ser capaces de integrar habilidades y conocimientos específicos con principios generales que aseguren la autonomía necesaria en los nuevos papeles ocupacionales.” (CEPAL 2004: 313-314).

Lógicamente los postulados presentados por CEPAL como deseables, en esa visión sobre la educación, se complementan de manera directa con la organización neoliberal que se impone al mercado laboral con exigencias de flexibilidad, emprendimiento y auto-disciplina. Es un tipo de educación pensada por y para un cierto tipo de economía y de sociedad.

La Ley Indígena

Para profundizar en cómo surge el tema de la interculturalidad en la educación chilena, es necesario remitirse al contexto que da origen a la pretendida “nueva relación” entre el Estado chileno y los pueblos indígenas durante la década del noventa.

Históricamente el Estado movilizó sus fuerzas para construir una Nación “imaginada” (en el sentido de Anderson), homogénea, anulando diferencias, silenciando voces diversas, negativizando la diversidad cultural como anclaje del pasado, lo que repercutió en generar un sistema donde los pueblos originarios fueron relegados a un status subalterno.

Esa situación de inequidad, sin embargo, dio paso, con las presiones políticas de un sector importante de esos pueblos originarios, a que el Estado chileno, implementará un cambio paulatino en su modo de administrar la diversidad. De la mano de las corrientes multiculturalistas, que comenzaban a mostrar su

influencia en otras latitudes para proponer derechos y valoración para la población indígena, el Estado desarrolló un nuevo un cuerpo legal (Ley indígena 19.253) y un aparataje institucional, en diversos ministerios y servicios, para propugnar ahora el reconocimiento y valoración de los pueblos originarios.

“El país parece haber iniciado el tercer milenio animado de un impetuoso deseo por re-imaginar su cuerpo político como nación, dispuesto a reparar el daño histórico infligido a sus poblaciones originarias y a otorgarles a sus hijos nativos un lugar digno en el seno de la comunidad nacional” (Boccaro 2012: 13).

La ironía con que lo plantea Boccaro, alude a lo paradójico de ese pretendido cambio hacia una institucionalidad estatal más “multicultural”, o más bien, “menos homogenizadora”. Pues el Estado sigue siendo Estado, y será quién administre el *“nuevo trato”*²⁵ con los pueblos indígenas. De este modo, las reglas, condiciones e instancias de ese *trato* serán definidas según lo que establezca el Estado.

Tres iniciativas legales fueron presentadas al Congreso de parlamentarios; un proyecto de ley, una reforma constitucional, y la ratificación del convenio 169 de la OIT. Finalmente diversas presiones políticas implicaron que sólo se aprobará la Ley indígena (1993) con importantes modificaciones (Hevia 2005: 157).

En esta línea y como un indicador de estas negociaciones entre grupos étnicos y el Estado, la ratificación del convenio 169 recién ha logrado aprobarse en 2009. Lo que marca casi dos décadas de discusiones, avances y retrocesos que dejan como corolario una ratificación que queda supeditada a la Constitución Política del Estado, y que sobre todo pone en duda la ratificación

²⁵ Como simbólicamente se tituló, bajo el gobierno del Presidente Ricardo Lagos, un conjunto de programas y políticas que vinieron a complementar la Ley Indígena. ¿Habrán entendido *trato* en el sentido dado por Marx: *comercio*. “El *“intercambio natural”* contrasta con el *“trato con la sociedad”*, donde la palabra *“trato”* (*Verkehr*) es la palabra usual de Marx para *“comercio”*. Este *“trato”* mantiene el lugar del intercambio dirigiéndolo a la producción de valores excedentes, y es en el área de este intercambio que el sentimiento de comunidad dirigido a la agencia de clase debe ser desarrollado.” (Spivak 2003: 312)

efectiva de derechos colectivos por sobre la presunción legal de que el Estado sólo reconoce derechos individuales.

“El movimiento más organizado, según expone José Aylwin (2002), demanda hoy “... no sólo la recuperación de las tierras y recursos naturales usurpados, sino también el derecho a la participación en las decisiones que les conciernen, así como definir sus propias prioridades en materia de desarrollo económico, social y cultural. Proponen una nueva relación con el Estado basada en el reconocimiento de su especificidad étnico-cultural, así como de los derechos de carácter colectivo (autonomía y territorio) que les corresponden como pueblo originario diferenciado al interior del país”” (Hevia 2005: 157).

De esta manera, es la Ley indígena el punto central sobre el que se construye una institucionalidad y una estructura de relación entre el Estado y los pueblos originarios, que remite a la concesión de ciertos beneficios para las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, determinando incluso los mecanismos legales por los cuáles estas personas deben demostrar su pertenencia a determinada etnia.

Otro factor relevante de esta Ley es la creación de una institucionalidad burocrática, la CONADI²⁶, que se instaura como un órgano del Estado para coordinar el trabajo con los grupos étnicos y que conlleva el ingreso a esta burocracia de numerosos representantes indígenas con vinculación a partidos políticos de la Concertación (Hevia 2005: 158).

Relacionado con esto, la Ley 19.253 marca otro punto de inflexión en la relación entre Estado y pueblos originarios, por cuanto permite el reconocimiento legal a las asociaciones indígenas. Y de hecho, entrega a éstas el importante papel de actuar como nexo entre los diversos programas estatales y las comunidades. Esto contribuirá al surgimiento y crecimiento sostenido de numerosas agrupaciones de los distintos grupos indígenas que

²⁶ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

comenzarán a situarse como interlocutoras del Estado y potenciales beneficiarias de diversos programas de asistencia y fomento.

“La ley indígena 19.253, con la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) es una muestra de actos de concesión limitados por parte del Estado en el interés de conservar un modelo de desarrollo donde el mercado tiene la última palabra y la expansión económica y cultural se proyecta con vista a la incorporación en el mundo globalizado. Aun así y a pesar de sus falencias, la Ley Indígena ha sido el mejor instrumento legal que han poseído los indígenas en su relación con el Estado-nación, ya que les ha permitido, además de obtener recursos y beneficios exclusivos²⁷, poner en el tapete nacional e internacional la cuestión indígena, sus problemas y principalmente la lucha por su autonomía cultural y política (Campos, 2002: 43). La ley ha influido en refuerzo de su identidad como pueblos originarios y en el surgimiento de numerosas organizaciones de carácter étnico y nacional que están reposicionando lo indígena a lo largo del país. En este sentido, los avances en materia legal deben considerarse como un punto de partida y el inicio de un instrumento de relación que deberá irse afinando con el tiempo” (Hevia 2005: 157-158).

Asimismo, CONADI administra el Fondo de Tierras y Aguas Indígenas, y el Fondo de Desarrollo Indígena que engloba 3 programas: *“fomento de la economía indígena urbana y rural, apoyo a la gestión social indígena, y estudios de pre-inversión para el desarrollo indígena” (Hevia 2005: 158).*

El impulso que da la Ley indígena como plataforma legal y los recursos financieros que comienzan a invertirse en “el desarrollo de los pueblos indígenas” involucra a numerosas instituciones del Estado que primero autónomamente y luego de forma articulada van a enfocarse en implementar y

²⁷ Continúa el texto con esta nota al final, en el original: *“La ley otorga reconocimiento jurídico a las comunidades y crea las asociaciones indígenas, instrumentos jurídicos concebidos para facilitar el acceso de indígenas a múltiples beneficios que otorga la misma ley. Desde entonces, 2.352 comunidades gozan de personalidad jurídica y 994 asociaciones indígenas han sido reconocidas por la Conadi. Entre 1994 y 2003 se han traspasado más de 200 mil hectáreas a las comunidades indígenas y se han regularizado más de 130 mil hectáreas de tierras, permitiendo con ello la ampliación de tierras y derechos de agua sobre las mismas (Nuevo Trato, 2004: 13-15)” (citado por Hevia 2005: 276).*

financiar determinadas políticas económicas y sociales con un fuerte carácter desarrollista, y a la vez, un tono multiculturalista. Entre esas instituciones podemos mencionar a MIDEPLAN (Ministerio de Desarrollo y Planificación), INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuario), FOSIS, SERCOTEC (Secretaría de Cooperación Técnica y Tecnológica), CONAF (Corporación Nacional Forestal) y principalmente el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Cultura.

El financiamiento económico para llevar a cabo los diversos programas de inversión social proviene en un primer momento del Estado pero a fines de los noventa entra un importe caudal de recursos con la aprobación de un préstamo del BID (Banco Interamericano del Desarrollo) que marca el inicio de una nueva institucionalidad, el Programa Orígenes, que va a articular las políticas y acciones de esas diversas agencias del Estado.

El programa Orígenes, propiciado por esa lógica de “empoderamiento de las comunidades” para que se inserten en la economía y en la sociedad nacional, se enfocará en los aspectos productivos, asociativos, de fomento de la cultura (en el sentido que da el Programa a las manifestaciones folklóricas y de patrimonio inmaterial), de salud intercultural y de educación intercultural con un enfoque que mezcla capacitación a las comunidades, entrega de recursos materiales y promoción de la propia asociatividad.

Dentro de las iniciativas más importantes que se llevan a cabo en paralelo al funcionamiento del Programa Orígenes, está el surgimiento de las ADI (Áreas de Desarrollo Indígena) que se establecen como una división territorial donde se ubican las mayores concentraciones de población indígena. De este modo, se superpone a la división política del territorio de Chile (en 15 regiones) una división “cultural” que determina ciertas áreas de interés para focalizar las políticas hacia lo indígena.

“Según la Ley Indígena, Áreas de Desarrollo Indígena son espacios territoriales en que los organismos de la administración del estado focalizarán su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades. Para su

establecimiento es necesario que existan espacios territoriales en que han vivido ancestralmente las etnias indígenas; alta densidad de población indígena; existencia de tierras de comunidades o individuos indígenas; homogeneidad ecológica, y dependencia de recursos naturales para el equilibrio de esos territorios, tales como manejo de cuencas, ríos, riveras, flora y fauna” (Campos 2002: 52).

No es casual lo de mencionar “políticas hacia lo indígena” por tanto una de las grandes críticas que se hacen desde algunos sectores del mundo indígena y también desde algunos investigadores es el marcado carácter asistencialista y vertical, que tienen las políticas indígenas planeadas y ejecutadas por el Estado, muy en línea con la idea de *etnogubernamentalidad* que plantea Boccara (2007).

“Frente a la consolidación del discurso político mapuche marcado por las ideas de autodeterminación, autonomía comunitaria, descolonización del saber y control territorial y en razón a la persistencia de la movilización en contra de las empresas forestales, los gobiernos de la Concertación intensifican, complejizan y expanden su política indigenista. La colonización de la interculturalidad por parte de las agencias estatales y la constitución de un espacio intercultural bajo control del Estado se ven reforzadas por la implementación del nuevo y potente Programa Orígenes en 2001 así como por toda una serie de innovaciones institucionales (Mesas de Diálogo, Diálogos Comunales, Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato)” (Boccara 2012: 19).

Por ejemplo, una de las primeras acciones que deben realizar las personas que sean parte de los pueblos originarios para acogerse a los derechos diferenciados garantizados en la Ley 19.253, es demostrar ante el Estado su condición de indígena, validando su ascendencia a alguna de las etnias reconocidas por el Estado. Tras lo cual podrán recibir un certificado que los avale como pertenecientes a un pueblo originario.

Esta certificación le permitirá a esa persona acceder a los derechos, obligaciones y acciones compensatorias garantizadas por la legislación. Ya

sean becas de estudio, financiamiento para proyectos productivos, accesos a créditos, fondos para desarrollo de acciones de revalorización cultural, o recuperación de tierras.

En un sentido similar, opera la burocratización de las “asociaciones indígenas”. Estas instancias de organización social, son las que el Estado reconocerá como interlocutor válido frente a la lógica comunitaria de los grupos étnicos. Por tanto para aquellos derechos y acciones afirmativas de carácter colectivo, las personas indígenas deberán agruparse en dichos colectivos mediante una estructura formalizada por el Estado (presidente, tesorero, etc.). Así se comienza a fraguar un incipiente “clientelismo” entre el Estado neo-liberal y las asociaciones indígenas. Donde la institucionalidad estatal burocratizará la participación ciudadana de los pueblos originarios, y surgirá una *etnogubernamentalidad* (Boccará 2007, Boccará y Bolados, 2010).

No sólo en lo procedimental surge el cuestionamiento de algunos sectores de los pueblos originarios, sobre el modo de establecer ese “nuevo trato”. También refiere a la apropiación que esta burocratización lleva a cabo sobre el concepto de *intercultural*, que posee una carga anti-colonial manifiesta en su dimensión más crítica.

“Ahora bien, si las palabras “intercultural” e “interculturalidad” son hoy en día de uso común y ocupan un lugar central en la nueva retórica neo-indigenista de Estado, cabe observar que no era el caso hace solo un poco menos de veinte años atrás cuando Chile aún no se imaginaba como nación multicultural y pluri-étnica. Lejos de emplearse en el ámbito de las políticas públicas o de ser una noción del sentido común, la interculturalidad era un concepto usado por las organizaciones indígenas conectadas a las franjas progresistas del mundo de la investigación-acción de base. En efecto, a mitad de los años 1990, la interculturalidad remitía más bien a un accionar y a un pensamiento político anti-sistémico que ponía en tela de juicio el etnocentrismo de la sociedad chilena dominante y el sesgo cultural imperante en los distintos aparatos de Estado (educación y salud pública)” (Boccará 2012: 14).

Aquí se produce una relación articulada entre la noción de interculturalidad crítica y las corrientes post-colonialistas que denunciarán y tratarán de desmontar las estructuras dominantes surgidas en el contexto colonial, que se han reproducido “por los siglos de los siglos” hasta sedimentarse en el espacio social.

“En otras palabras, la interculturalidad remite a una praxis que tiene por objeto contrarrestar la opresión política a la vez que permite imaginar la post-colonialidad. Es definida y operacionalizada en los márgenes del Estado por unos agentes sociales subalternos que buscan acabar con el proceso de invisibilización cultural al que fueron y siguen siendo sometidos. Pertenece al ámbito de las luchas y reivindicaciones sociales en contra de un Estado que no ha cesado de imponer una representación de la nación chilena como criolla y de una patria sin indios. La interculturalidad representa “una forma otra de pensamiento relacionado con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007:47)” (Boccaro 2012: 15).

Este autor plantea, siguiendo la teoría de los campos de Bourdieu, la implementación en el Chile Neoliberal post-dictadura de un campo intercultural que obedece a las lógicas de hegemonía del Estado para normativizar y regular la relación con los pueblos originarios, que paulatinamente habían comenzado a manifestar sus demandas reflatadas por la coyuntura del Quinto centenario.

“El campo político de la interculturalidad llega a ser concebido por los agentes del Estado como el sólo y único ámbito legítimo y legalmente instituido en el que los indígenas están autorizados a formular sus demandas sociales, expresar su malestar y participar. La interculturalidad es desde ahora el conducto regular de todo tipo de reivindicación o reclamo autorizado. Los indígenas se encuentran atrapados o entrampados en estos nuevos lugares de la participación intercultural o de la interculturalidad participativa” (Boccaro 2012: 20)

De este modo, la interculturalidad tornará en un campo social específico que dotará de sentidos los intercambios simbólicos y los juegos de legitimación reglados por el Estado. La estructuración de este nuevo campo emergerá como una estrategia de (nuevo) control sobre las dinámicas sociales de los pueblos indígenas. Así se pavimentará el cauce normal y normativizado que el Estado permitirá a las demandas, expresiones y tensiones surgidas desde el mundo indígena.

“Hablar de la interculturalidad como campo social permite por otra parte entender el fenómeno de transmutación de propiedades sociales (los habitus) en capital cultural y de la conversión de este último en capital político. De este punto de vista, y tomando prestado una idea desarrollada por Pierre Bourdieu, diremos que el campo hace el capital, convirtiendo así ciertas propiedades sociales en instrumentos de luchas y arrancándolas a la insignificancia, al anonimato o a la ineficiencia a la que estarían condenadas en otro campo”. (Boccaro 2012: 26).

En este sentido, la especificidad del campo intercultural, siguiendo a Boccaro, dotará a los elementos culturales caracterizados por el Estado como parte de los pueblos indígenas, de una dimensión re-valorizada. Donde las prácticas de salud indígena tornarán en insumos para los programas de salud intercultural, y donde los conocimientos, tradiciones e idiomas originarios serán objetivados como parte integrante de los programas de educación intercultural.

Por este arbitrio, se harán presentes mecanismos de esencialización de las culturas asociadas a los pueblos indígenas como una estrategia para rescatar y revalorizar lo originario transformando las prácticas sociales en capitales, incluyendo su valor económico.

“Sin embargo, como lo hemos planteado anteriormente, es sólo al término de un largo proceso de recopilación, traducción, sistematización, estandarización, reificación y reinscripción en un nuevo espacio social que se les otorga la calidad de capital a los saberes, prácticas y conocimientos indígenas” (Boccaro 2012: 27).

La revalorización de la cultura indígena al interior de este nuevo campo, irá de la mano, bajo la lógica del Estado, de la cosificación y esencialización de las culturas. *“Para valorar sus culturas debemos saber qué son”*, pareciera declamar dicho razonamiento, donde esa nada casual objetivación de la cultura deviene luego en aquella transformación del capital cultural a capital económico.

Lo interesante es que en ese juego de definiciones también va a participar cierto sector de los pueblos originarios, representados por dirigentes y/o consultores que proviniendo del mundo indígena, devienen en intermediarios entre el Estado y sus pueblos. Demostrando la importancia de participar, aún bajo la tutela del Estado, en esas dinámicas de definición de lo indígena. De algún modo, vuelven a encontrarse, las estrategias del nacionalismo nacionalizante, como lo desarrolla Dietz, con las estrategias etnificantes de aquel “esencialismo estratégico” del que habla Spivak.

3.2. Educación Intercultural Bilingüe

Educación Intercultural Bilingüe en contextos rurales

Un tema que comienza a tener cada vez mayor importancia en el diseño de las políticas públicas sobre lo indígena son las políticas educativas de atención a la diversidad en las escuelas con alumnado de pertenencia étnica. Así desde la década de los noventa, distintos programas se abocan a construir primero un marco de objetivos para una educación de carácter intercultural.

Un primer paso en esta dirección lo da a comienzos de los noventa el Ministerio de Educación que crea el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Educación (MECE) enfocado en mejorar la educación de aquellos grupos con bajos resultados de aprendizaje y escasos recursos económicos. Esta

preocupación por el alumnado indígena es considerada, sin embargo, dentro del enfoque más amplio de la educación rural.

“El MECE Básica Rural se propuso la contextualización de textos y aprendizajes, lo que, a partir de la iniciativa de algunos docentes, se orientó a prácticas vinculadas a la educación intercultural bilingüe. En 1992 se impulsó una experiencia piloto con el Microcentro Liwenche, de Alto Bío Bío, que se orientó al desarrollo de la EIB en un conjunto de escuelas rurales y que constituyó la primera iniciativa concreta en este tema desde el nivel central del ministerio (Mineduc: Programa MECE Rural, 1994)” (Hevia 2005: 159).

Continuando con este proceso, la promulgación de la ley nº 19.253 del año 1993, permitirá la instauración en 1996 del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación.

“El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se inicia con el propósito de realizar 5 experiencias pilotos en regiones con significativa presencia de población indígena en el país durante 3 a 4 años. A través de un concurso público, se seleccionaron 5 Universidades regionales, las cuáles asistieron técnicamente a las escuelas focalizadas, con el fin de que, por un lado, éstas identificaran estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y, por otro, otorgaran orientaciones generales para el mejoramiento y contextualización de la prácticas pedagógicas de los profesores, los materiales didácticos utilizados por los alumnos y el currículo propuesto a nivel nacional” (MINEDUC 2005: 4).

Esta nueva institucionalidad orientada en un primer momento a desarrollar estas iniciativas pilotos comienza a generar un marco de orientación enfocado a ampliar el espectro de escuelas integradas al programa. En este punto también es relevante el aporte y coordinación con CONADI para ir estableciendo énfasis y objetivos tendientes a establecer una educación que tienda a la pertinencia cultural de los contenidos y prácticas pedagógicas.

En este proceso de ir cimentando la importancia de establecer una educación intercultural bilingüe focalizada en escuelas rurales en contextos de población indígena, surge en el año 2001 un importante impulso a través del Programa Orígenes que como señalamos es financiado con fondos del BID y del Gobierno de Chile. De este modo, el Programa Orígenes se instaura como una plataforma interministerial involucrando esfuerzos del Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario, el Ministerio de Desarrollo y Planificación, y CONADI.

Desde su instauración el Programa Orígenes y su componente de Educación comienza a trabajar con el PEIB del Ministerio de Educación en una labor de focalización en 162 escuelas rurales con población indígena. En este sentido, la tarea que se establecen para la primera fase (2002-2005) de desarrollo del Programa es:

- *Adecuación del currículum escolar a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo focalizado, publicándose textos escolares pertinentes de 1º a 4º de enseñanza básica.*
- *Capacitación y perfeccionamiento de docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).*
- *Creación de bibliotecas y edición de textos con contenido intercultural.*
- *Habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones: computadores, equipo audiovisual, núcleos de internet, edición de videos y software, televisión satelital y adquisición de programas televisivos con contenido cultural.*
- *Elaboración de planes educacionales con EIB en las escuelas.”*
(Programa Orígenes 2006: 40-41).

Los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe llevados a cabo en las escuelas tienen por objeto valorizar el contexto cultural de los alumnos a través del desarrollo de textos escolares con pertinencia cultural, la inserción de asesores culturales o educadores tradicionales, personas de la comunidad que apoyarán al docente y funcionaran como monitores pedagógicos reforzando determinados contenidos en donde fuera necesario un conocimiento más local

y étnico. Además de los textos y educadores tradicionales, otro pilar de estas iniciativas es la contextualización de contenidos curriculares con atención a la pertenencia cultural de los alumnos.

De las 162 escuelas focalizadas por el programa en las regiones 1ª, 2ª, 8ª, 9ª y 10ª durante esta primera fase, se mantuvieron 112 escuelas. Sin embargo, a esta disminución le sigue la incorporación de nuevas escuelas llegando a un total de 274 escuelas para el año 2008.

Educación Intercultural en contextos urbanos

Un dato importante a señalar es que la mayor cantidad de población que se autodefine como perteneciente a un grupo étnico, unos 600 mil habitantes, vive en ciudades como Santiago, Temuco (9ª región), Concepción (8ª región) o Iquique (1ª región), y no en localidades rurales como suele pensarse desde el estereotipo que homologa lo indígena con lo rural. En el caso de Santiago, la mayor presencia de un grupo étnico está dada por la población que se autoadscribe como mapuche.

“Según el censo de 2002²⁸ la población mapuche que habita en la Región Metropolitana de Santiago corresponde a 182.963 personas, las cuales se distribuyen por todas las comunas de la capital, principalmente Peñalolén (10.725), La Pintana (11.850), El Bosque (6.259), Lo Prado (5.129), La Florida (11.695), Puente Alto (15.336), Cerro Navia (9.850), Maipú (12.480) y Pudahuel (8.745). Las comunas con mayor población indígena son, Puente Alto, Maipú y La Pintana, si bien las que aparecen como históricamente siendo habitadas por mapuches son La Pintana, Peñalolén y Cerro Navia. (Ine-Mideplan)” (Campos 2007: 65).

²⁸ El último CENSO de 2012 presentó flagrantes errores de diseño y aplicación por lo que el Estado no lo considera como una herramienta fiable para planificar sus políticas públicas. Hasta el momento, ha sido sometido a estudios técnicos para ver si pueden solucionarse sus falencias, o bien, será necesario realizarlo de nuevo. Por este motivo, los datos censales expuestos en esta Tesis, se basan mayoritariamente en el último Censo validado que es el del 2002.

La historia de la presencia de lo mapuche en la ciudad de Santiago si bien cuenta con importantes estudios (Ancan 1994, Bengoa 1985, Montecino 1990, Munizaga 1961) aparece en menor cantidad que los numerosos estudios etnográficos y etnohistóricos sobre las comunidades mapuche del centro sur del país, ubicadas principalmente en zonas rurales.

“No obstante que algunos habitantes indígenas de la R.M. puedan ser descendientes de los antiguos habitantes de la zona central (como lo han manifestado algunos líderes de organizaciones que levantan una identidad Pikunche), esta ocupación ha sido fruto principalmente de un desplazamiento de población mapuche desde el sur de Chile que se ha dado durante todo el siglo XX y que se ha intensificado a partir de las décadas del 50, 60, 70. (...) La mayor parte de las comunas donde actualmente viven mapuches corresponden a espacios que en los años 60 y 70 fueron ocupados por medio de tomas de terreno en las cuales participaron activamente indígenas, si bien sin una evidente demanda étnicamente diferenciada. Eran líderes vecinales que se destacaron en el medio organizacional urbano, que representaban el deseo de miles de indígenas que constantemente llegaban desde el sur y que iban literalmente construyendo las periferias metropolitanas de Santiago. En aquellos tiempos se sumaron a los movimientos de pobladores, en algunos casos liderándolos, aportando en la creación de los nuevos conglomerados ciudadanos. No obstante, su identidad étnica como mapuches o como indígenas fue oscurecida por los procesos altamente racistas y discriminatorios vividos en la ciudad, siendo el blanqueamiento, la invisibilidad y el ocultamiento identitario, las mejores formas de enfrentar las marcaciones provenientes de su entorno cotidiano” (Campos 2007: 65-66).

En línea con este aparente “olvido” que parece circunscribir tanto lo indígena como lo intercultural a lo rural, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha concentrado básicamente en las escuelas ubicadas en sectores rurales. Sin embargo, por contrapartida, existen algunas experiencias educativas que incorporan lo intercultural al espacio de la escuela en la ciudad.

“Las experiencias concretas en EIB urbana obedecen a la demanda creciente de organizaciones y/o asociaciones indígenas urbanas por ser reconocidas como agentes socioculturales legítimos y valorados. En un principio, el principal interés fue acceder e incrementar los recursos de las becas indígenas, a la vez que transparentar las modalidades de acceso. En un segundo momento, los dirigentes indígenas, ya más imbuidos de sus derechos y las oportunidades que otorga la Ley Indígena, comienzan a hacer una demanda más puntual de EIB. Aun así, hoy se constata la concentración del esfuerzo en temas de orden técnico en lo referido a las Becas Indígenas, lo cual resta profundidad a las demandas de los pueblos por un reconocimiento cultural integral, y los circunscribe a rol de beneficiarios del Estado (Hernández y otros, 2004:33)”
(Hevia 2005: 211)

La irrupción de la temática indígena, y sobre todo mapuche, en algunas escuelas surge de forma fragmentaria y con acuerdo al papel que juegan algunas asociaciones indígenas en contacto con las escuelas cercanas a su entorno. También la sensibilización al contexto familiar de los alumnos por parte de algunos profesores y directivos de distintos colegios ha permitido el incorporar determinados tópicos y contenidos al currículo educativo haciéndose eco de la posibilidad de flexibilizar contenidos según una mayor pertinencia con el contexto de los alumnos.

“Iniciativas varias se suceden desde mediados de la década de 1990, impulsadas por personas interesadas en el reconocimiento sociocultural de los pueblos indígenas, o algunos de estos en particular, y han contado con el apoyo directo o indirecto de la CONADI, a través de la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago, y/o del Programa de EIB del Mineduc en relación con la Secreduc, a través de los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación. Se ha tratado de proyectos temporales, con poca o nula continuidad, que han contado con la participación de personas indígenas, sean particulares, apoderados y/o profesores, o colectivos, como asociaciones indígenas cercanas a los establecimientos. La mayoría de las experiencias se han constituido como inserción de una cultura indígena en las aulas, esto a través de talleres especializados en cosmovisión, lengua y costumbres de

algún pueblo indígena, o bien a través de asignaturas transversales, como educación tecnológica o informática, que se significan con elementos culturales indígenas (Hernández y col., 2004)” (Hevia 2005: 211-212).

Estas distintas aproximaciones a la implementación de la educación intercultural en contexto urbano, pese a su fragmentariedad y poca continuidad, sí han significado lograr ciertos avances respecto a una mayor visibilidad del tema, al interés por formación y capacitación de los docentes, manifestar la necesidad de material pedagógico intercultural acorde a la realidad urbana y también al surgimiento de espacios de trabajo sobre la temática de la interculturalidad para comunidades educativas urbanas.

“Sin base experiencial ni base reflexiva en el continente, Santiago comienza - desde 1995- a desarrollar actividades en tres ámbitos de acción: (a) Formación de habilidades docentes en interculturalidad, esto a través de cursos de perfeccionamiento para profesores en postítulos y postgrados y mediante la formación de monitores interculturales, que se traducen en la capacitación de líderes y dirigentes indígenas para que complementen la labor de los profesores en las aulas. (b) Generación y difusión de material pedagógico intercultural, materializándose en la creación de unidades didácticas y la difusión de material pedagógico que, aunque elaborado para contextos rurales, también fue distribuido en los establecimientos educacionales urbanos que cuentan con profesores y/o monitores interculturales. (c) La realización de talleres y/o actividades extra-curriculares interculturales, traducidas en congresos, seminarios, muestras culturales y la realización de talleres interculturales en las mismas escuelas” (Donoso y otros, 2006: 25).

Las distintas investigaciones llevadas a cabo en las últimas dos décadas en Chile sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe presentan como punto en común el evidenciar ciertas características que retratan en buena medida el tipo de pedagogía desarrollada en el contexto urbano. En un estudio sobre la aplicación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana, los autores destacan como parte de las características de la educación intercultural su

enfoque *indigenizante, ruralizante, mapuchizante, folcklorizante y focalizante* (Hernández y otros, 2004: 73-80).

Estos rasgos caracterizadores, lejos de simplificar su complejidad, permiten iluminar algunos de los ejes más relevantes en los que se juega el modo en que se han llevado adelante los proyectos educativos de índole intercultural en las ciudades.

Lo primero, el **carácter estatal y vertical** con que se construyen e implementan los planes y programas de orientación intercultural, cuyo proyecto estrella, el “Programa Orígenes”, fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Dicho programa se aplicó a través del Ministerio de Educación para focalizar 162 escuelas rurales ubicadas en áreas geográficas con “alta densidad indígena” como señala la Ley 19.253, con el objetivo de implementar una educación contextualizada culturalmente.

Aunque el interés por llevar a cabo una educación de tipo intercultural es consecuencia de las acciones y negociaciones llevadas adelante por CONADI y las comunidades indígenas durante la década del 90, es finalmente el Estado la institución que legitima y promueve el PEIB desde el MINEDUC, como parte de una postura multicultural (Cañulef 1996, 1998; Chiodi y Bahamondes, 2001; Hernández, 2004; Hevia, 2005; Williamson 2004, 2012).

De hecho, se incorpora la revalorización de los pueblos originarios como parte de los OFT y CMO²⁹ de la reforma educacional implementada en los noventa, bajo el entendido de favorecer una apertura a la diversidad cultural y a una ciudadanía comprometida con los valores de la tolerancia y la convivencia pacífica (Cerdeña, 2004; Williamson, 2012).

Una consecuencia de la impronta estatal que tiene el desarrollo de la educación intercultural en Chile, se relaciona con la segunda característica, lo intercultural **se focaliza principalmente en lo indígena**. Lo que va a implicar

²⁹ Contenidos Mínimos Obligatorios.

que para el Estado se deben armonizar dos tradiciones culturales de distinto alcance, la cultura nacional definida por “lo chileno”, y los pueblos originarios. De este modo, el PEIB se enfocará en un tipo de educación intercultural “para la comunidad indígena” (Alvarez Ticuna, 2003). Vale decir, lo intercultural se comprenderá como un tipo de educación orientada a que los alumnos de origen indígena aprendan sobre su cultura dentro del espacio formal de la escuela. Esto va a implicar que para algunos autores más que educación intercultural se estará en presencia de una *educación bi-cultural* (Bolados 2006) donde a los educandos se les enseñaran contenidos de dos culturas, la nacional y la de su pueblo originario, sin necesariamente tender relaciones de tipo interculturales.

Precisamente ese rasgo compensatorio que adopta la educación intercultural en Chile focaliza sus esfuerzos en presentar una reparación de las tradiciones culturales negadas a los pueblos originarios tanto a nivel general por la construcción de la Nación como entidad homogénea, como a nivel particular con los procesos de “chilenización” (Alvarez Ticuna 2003) llevada adelante por la educación pública.

Dicha compensación será enfocada por el Estado en generar desde “arriba” planes y programas, que en el mejor de los casos cuentan con especialistas en interculturalidad provenientes de los pueblos originarios, pero sin la participación activa de las comunidades. Esto implicará que muchas veces lo propuesto desde el Estado genere rechazo o reticencias desde los involucrados en su puesta en práctica, directamente los docentes, o indirectamente las comunidades y familias de los alumnos (Chiodi y Bahamondes 2001, Bolados 2006, Catalán 2008 y 2013).

La **focalización** en el mundo indígena, lleva consigo en otro plano, la esencialización de lo étnico vinculado a lo rural. Serán entonces las escuelas ubicadas en el contexto rural las que serán focalizadas con la impronta del Programa Orígenes. Lo anterior desconociendo en parte, que un amplio número de población perteneciente a los pueblos originarios reside en el espacio urbano.

Esa **impronta rural** no sólo está dada por el Programa Orígenes, sino que también por el MECE Rural, organismo del Ministerio de Educación que llevaba a cabo ciertas acciones focalizadas en educación intercultural con anterioridad a Orígenes. Y que como su nombre indica con claridad gestionaba los planes y programas para ese tipo de establecimiento (Hevia 2005, Williamson 2012)

Esto va a marcar que los contenidos y los énfasis puestos por una educación intercultural volcada a lo indígena y rural, rondarán el **tratamiento folcklorizante y patrimonializante** de los contenidos impartidos en esos espacios escolares. Lo que se demuestra en diversas investigaciones realizadas en contextos de implementación de la educación intercultural en escuelas ubicadas en áreas con alta densidad de población indígena (Hernández 2004, Hevia 2005, Bolados 2006, Catalán 2008 y 2013, Williamson 2012).

Vinculado a lo anterior, se aprecia también una fuerte “**mapuchización**” (Hernández 2004, Hevia 2005) del tipo de contenidos y materiales que son empleados en los proyectos de Educación Intercultural, lo cual obedece no sólo a que la población mapuche es mayoritaria con respecto a la de los otros pueblos originarios, sino que también al presentar una mayor tradición de negociación con el Estado (Foerster 2003, Bengoa 1985) dispone de una mejor posición estratégica al interior del campo social (Bourdieu 2006) donde se discuten las temáticas indígenas.

Eso se traduce por ejemplo en que muchas de las quejas de docentes de escuelas en contexto Aymara o Lican Antai reclamen recibir materiales, actividades o contenidos poco pertinentes culturalmente pues están diseñados para alumnado mapuche (Catalán 2008, 2013).

La importancia de lo bilingüe aquí aparece con fuerza, pues mientras el mapudungun es un idioma que aún se emplea en una parte relevante de las comunidades mapuche, en otros casos, como el pueblo Lican Antai, su idioma Kunza se considera desaparecido. De este modo, tanto los proyectos interculturales llevados a cabo por el Estado, como las iniciativas propias de

algunas escuelas, van a definir si esa educación intercultural va a considerar lo bilingüe o no.

Así, en aquellos contextos rurales con “lenguas vivas” (Mapuche, Aymara, Rapanui) se entenderá el desarrollo de una educación intercultural bilingüe orientada a hablantes de la lengua, mientras que en el caso de “lenguas desaparecidas” (Lican Antai) o de la presunción de que no hay hablantes nativos (Escuelas urbanas) lo bilingüe será dejado de lado.

Estas cinco características mencionadas plantean un tipo de educación intercultural de carácter estatal, focalizada en alumnado de pueblos originarios, ubicada fundamentalmente en espacios rurales, con énfasis de pertinencia cultural mapuche y que se caracteriza por una mirada patrimonializante a las culturas como compuestas por un contenido cultural que será folclorizado.

“En ese sentido el desplazamiento, en teoría, desde un modelo “mono cultural” del sistema educativo a uno de “interculturalidad” no cubre la diversidad de realidades escolares (urbanas, rurales, municipales, privadas, subvencionadas, con alumnado de adscripción étnica, con alumnado sin adscripción étnica, entre otras variables) y queda supeditada a la tríada rural-municipal-área indígena” (Catalán 2013: 22).

En el transcurso de una pedagogía asimilacionista como la llevada a cabo por el Estado desde los orígenes del proyecto de Nación, que negó la diversidad cultural para conformar una supuesta comunidad nacional homogénea, a una educación intercultural que supuestamente promueve y valora las diferencias culturales, emerge el problema de qué tipo de educación intercultural es la que se normativizará, se hará hegemónica.

Siguiendo a Dietz (2003), que caracteriza diversos *modelos discursivos de educación intercultural*, por ejemplo: “educar para asimilar”, “educar para compensar”, “educar para diferenciar”, entre otros, pensamos que dos modelos discursivos son aplicables a la realidad de la implementación de la educación intercultural en Chile:

“Educar para biculturizar”:

“Dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza tanto para asimilar y “normalizar” hacia la lengua dominante como para mantener y preservar la lengua dominada (Hamel 1996). En la práctica, la biculturalización del currículo oscila entre “modos de interrelación” de tipo “agregativo” – que sólo introduce elementos de la cultura subalterna en el currículo dominante -, “confrontativo” – que contrasta elementos culturales mayoritarios y minoritarios- e “integrativos” – que elabora un currículum nuevo a partir de la interrelación entre ambas culturas (Zimmermann 1997)” (Dietz 2003: 161).

Una idea que también plantea Bolados (2006) para el caso Lican Antai, es que el tipo de educación intercultural de corte patrimonializante termina por entregar contenidos supuestamente característicos de una cultura, pero desprovisto de la relación con su medio social. De esto modo, esos contenidos quedan circunscritos a ciertos cursos, con lo que ese patrimonio se focaliza y queda subsumido en la lógica curricular dominante. Dando la idea de dos culturas que se pueden aprender en la escuela, la chilena y la del pueblo originario, pero que van, falsamente, por carriles separados.

Y “educar para tolerar:

“La “educación para la tolerancia” y/o para el “entendimiento intercultural” constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria. Partiendo de los ya mencionados antecedentes de los “encuentros interculturales” (cfr. cap. 2.3 y 3.5), y de los diálogos interreligiosos (cfr. cap. 2.3), este enfoque –actualmente el predominante a nivel discursivo en el caso español – propone fomentar ente los diferentes sectores del alumnado el “respeto intercultural y la tolerancia” (Díaz-Aguado 1995: 169) mediante el desarrollo de “la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana” (Merino Fernández & Muñoz Sedano 1995: 143).

La “ética de la tolerancia” generaría así “una pedagogía de la diferencia” (Aranguren Gonzalo & Sáez Ortega 1998) que partiendo de los “valores”

vigentes en cada cultura, no obstante, recibe el encargo explícito – y en última instancia nuevamente asimilacionista – de incorporar lo ajeno en lo “propio”... (Dietz 2003: 161-162)

Aquí lo que está presente es una lógica multiculturalista de presentar a la otredad como una entidad eminentemente diferente a la sociedad mayoritaria. La cual debe generar mecanismos de sensibilización en su población para favorecer la inclusión de esa *otredad minoritaria* reduciendo los riesgos de que sea discriminada o excluida.

La observación etnográfica realizada en el Liceo, permitirá mostrar elementos de ambas modalidades discursivas, pero también se puede apreciar que en el origen del Proyecto Intercultural del Liceo puede estar latente un tercer discurso vinculado a un carácter más de agencialidad, que se hace eco del “educar para transformar”:

“Con su insistencia en el “empoderamiento” del “otro”, la educación intercultural corre el riesgo de reproducir las añejas prácticas y actitudes paternalistas. Por consiguiente, la “educación transformacionista” o “liberadora”, por su parte, también autodenominada “multiculturalismo crítico” (Kincheloe & Steinberg 1997), propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo.

Una “pedagogía crítica” del multiculturalismo (McLaren 1995) parte de la necesidad de “democratizar” el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad. Los efectos “liberadores” no deben limitarse a las minorías, sino que la “concienciación” pedagógica tendrá que dirigirse asimismo hacia la de-construcción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría” (Dietz 2003: 164-165)

Este modelo discursivo, veremos más adelante en el análisis, se hace evidente en las representaciones que construye la Coordinadora del Área Intercultural del Liceo para fundamentar la razón de implementar y gestionar un proyecto intercultural de ese tipo en el Liceo. También se observará cómo este discurso, cercano a la “*interculturalidad crítica*” mencionada por Tubino (2005), permea la

institucionalidad del Liceo, tanto en directivos como algunos docentes. Para que justamente en el momento que pasa a formar parte de la estructura, paradójicamente pierda su carácter crítico y transformador.

Materiales educativos y textos escolares

En el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, además de la progresiva capacitación de docentes a través de diplomados y postgrados ofertados por universidades chilenas, surgió también la necesidad de producir materiales educativos y textos escolares para los niveles NB1 (1º y 2º básico) y NB2 (3º y 4º básico) en contextos indígenas rurales de Chile.

Estos materiales sobre todo los textos escolares se fundamentan en libros de contenido, libros de ejercicios y actividades para los alumnos, y un libro guía para el profesor. En estos textos se busca una pertinencia de contenidos que contextualizados culturalmente de igual modo desarrollen los conocimientos y objetivos curriculares obligatorios para todas las escuelas del país. Estos conocimientos y objetivos curriculares agrupados en los Contenidos Mínimos Obligatorios marcan la referencia de lo que se espera sean los contenidos aprendidos por los alumnos según cada etapa escolar.

En este sentido los CMO, se complementan con los Objetivos Fundamentales Transversales como líneas de organización del Currículo nacional que entregan el lineamiento general a la educación de los alumnos. Los OFT agrupan una serie de conocimientos y contenidos asociados a generar una educación de alcance ciudadano. Esperando fomentar valores de tolerancia, empatía, trabajo en grupo y otras nociones supuestamente relacionadas con una educación acorde a los requerimientos de un mundo democrático y globalizado, según consignan sus propios principios de fundamentación.

Volviendo a los textos escolares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, estos contaron con el financiamiento del Programa Orígenes para desarrollar libros y materiales dirigidos fundamentalmente a 3 etnias; Mapuche,

Aymara y Atacameña (Lican Antai) ubicados en contextos rurales. Al trabajo de coordinación de centros de investigación y universidades, se sumó el aporte de profesores de las escuelas focalizadas por el Programa Orígenes y de asesores culturales de las comunidades indígenas para el desarrollo de unidades pedagógicas que plasmaran contenidos educativos culturalmente pertinentes.

Aunque orientados para el medio rural, algunos de estos textos y materiales también se enviaron a escuelas urbanas con alumnado perteneciente a pueblos originarios. Donde el contraste entre lo que es “pertinente culturalmente” para los alumnos de escuelas rurales y las diferencias con el cotidiano urbano en que viven los otros alumnos plantea la interrogante sobre la finalidad, los impactos y la interpretación que los alumnos urbanos realizan sobre este material. Sobre todo cuando aquella pretendida “pertenencia cultural” se asocia a imágenes folclóricas con un marcado tinte patrimonializante sobre la vida en las comunidades rurales.

Otro punto interesante es que la apertura del currículo a temáticas interculturales se circunscribe únicamente a los primeros años de educación (hasta NB2) quedando al arbitrio de las escuelas con alumnado indígena en zonas rurales si incluir o no esta temática en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). De modo de continuar trabajando lo intercultural más allá de esa obligatoriedad temprana, haciendo uso de las posibilidades de autonomía y flexibilidad que les confirió la Reforma Educativa.

“Por su parte, la reforma educacional proporcionada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza n° 18.944, de 1990, reafirmó las bases para la realización de la EIB, al proporcionar a los centros educacionales la autonomía para fijar los planes y programas de enseñanza que consideraran adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios y complementarios de la comunidad estudiantil” (Hevia 2005: 160).

De este modo, esta cierta flexibilidad (o margen de maniobra) permitido por la Reforma Educativa para que las distintas instituciones escolares puedan

incorporar contenidos vinculados a las particularidades de su alumnado, hace posible la generación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) más autónomos. Sin embargo, esa misma “autonomía” no permite garantizar la continuidad de los procesos de educación intercultural que pueden haber sido puestos en marcha en la institución escolar. Por cuánto quedan sujetos a las decisiones que se pueden tomar al interior de dicha institución. Esa misma referencia, sobre la “flexibilidad” y la “autonomía”, permite ejemplificar la lógica del sistema educativo neoliberal impuesto en Chile, que pone el énfasis en el individualismo y el rendimiento escolar, en términos de aprendizajes medidos por evaluaciones y pruebas, vinculado a la autogestión de los establecimientos escolares.

Lo anterior también se relaciona, en el caso de la educación en escuelas urbanas, con la nula obligatoriedad de incorporar lo intercultural a algún curso o nivel educativo. Quedando, nuevamente, en manos de los proyectos de cada escuela plantearse la necesidad o no de programas interculturales en su contexto urbano.

Tecnología educativa e interculturalidad

En el marco del desarrollo del Programa EIB del Ministerio de Educación se produce la confluencia de las iniciativas de la Red Enlaces³⁰, Orígenes y el Consejo Nacional de Televisión para el establecimiento de una línea específica de trabajo en informática educativa y televisión educativa. La línea NTIC PEIB-ORIGENES se organiza en torno a dos componentes, la Televisión Educativa y la Informática Educativa.

“Así el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a través de la “Línea de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación”, ha tenido como propósito fundamental favorecer el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación de escuelas y comunidades

³⁰ Programa gubernamental iniciado en los noventa con el objetivo de introducir las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en los establecimientos educacionales públicos.

indígenas y, de esta forma, contribuir a disminuir la inequidad que pueda darse, respecto del acceso a las tecnologías” (Millacura, Rodríguez y Céspedes 2005: 6).

En este punto, cabe mencionar como las políticas educativas le asignan a la tecnología un alto potencial para generar procesos de mejora en la calidad y equidad de la educación. Sobre todo al considerar que estos programas gubernamentales están orientados a promover la educación intercultural bilingüe en escuelas rurales, ubicadas la mayoría de ellas en zonas de difícil acceso, lejos de los núcleos urbanos con mayor población, y con escasas posibilidades de conectividad. Es por esto que el tema del aislamiento viene a ocupar un espacio destacado en el imaginario de esas políticas, en donde la tecnología se ve como un factor de nivelación y disminución de ese aislamiento.

“Sin embargo, el último informe de la CASEN³¹ deja en evidencia la importante brecha que existe en materia de acceso a las NTICs de las poblaciones indígenas urbanas (45,3%) sobre las rurales (22,7%). La diferencia no es tan significativa al comparar población indígena urbana respecto de las poblaciones no indígenas (4,23%). Esto nos habla de que el gran factor por el cual las poblaciones indígenas no urbanas están retrasadas, es la ruralidad. Es evidente, por lo tanto, que las necesidades se centran en las escuelas que están más lejanas de los centros urbanos” (Millacura, Rodríguez y Céspedes 2005: 5).

Sin detenernos en la discutible mención de “retraso” con que se asocia a las poblaciones indígenas no urbanas, imagen que probablemente se construya desde la recurrente dicotomía entre “subdesarrollo/ desarrollo” con que se estereotipa a las poblaciones indígenas rurales en contraste con aquellas ubicadas en las ciudades, parece relevante recalcar la importancia, al menos discursiva, que le otorga el Estado al acceso a la tecnología por parte de los

³¹ Encuesta de Caracterización Socio-económica Nacional, 2004.

sectores más vulnerables de la población. En donde ubicarán a los pueblos indígenas.

“Para la implementación de una iniciativa de acceso, uso y apropiación de las NTICs ha sido imprescindible tener en cuenta las siguientes orientaciones relacionadas con las nuevas tecnologías:

- La tecnología es una herramienta, y como tal puede tener distintos propósitos pedagógicos.*
- La contextualización de los contenidos sitúa esta herramienta a su servicio.*
- De esta herramienta se reconoce, por sobre todo, su valor como favorecedora y motivadora de los procesos de aprendizaje.*
- El real aporte a la disminución de la brecha digital en poblaciones indígenas se consigue mejorando el recurso humano, tanto como el recurso material” (Millacura, Rodríguez y Céspedes 2005: 5-6).*

Es relevante la mención que se hace a *“la contextualización de los contenidos”* pues es aquí donde surge el *para qué* de la tecnología y donde se puede apreciar el nexo que se establecerá entre tecnología e interculturalidad en la línea NTIC-PEIB. De alguna forma ya se va definiendo el propósito de uso de las nuevas tecnologías para la escuela en contexto étnico. Prueba de ello es revisar los objetivos que la Línea plantea a sus dos áreas principales.

“Objetivos Televisión Educativa

- a. Introducir el uso intensivo y convergente de la televisión en los procesos de enseñanza aprendizaje.*
- b. Generar modelos de uso pedagógico pertinentes a las realidades de las comunidades educativas indígenas, con la permanente participación de los docentes en su elaboración.*

Objetivos Informática Educativa

- a. Integrar la informática a la realidad de las comunidades educativas indígenas y al proceso de enseñanza- aprendizaje, a través de la provisión de recursos informáticos y la capacitación de los docentes.*

- b. *Contribuir al desarrollo e integración de las comunidades en que se insertan las escuelas, a través del acceso a los recursos informáticos y a su habilitación como usuarios” (Millacura, Rodríguez y Céspedes 2005: 6-7).*

Ambas áreas de trabajo concentraron los esfuerzos de desarrollo de la línea NTIC-PEIB de modo que en el año 2002 el trabajo se focalizó en 35 Escuelas Núcleo integrantes de las 162 escuelas donde ya había un trabajo del Programa Orígenes. Las Escuelas Núcleo fueron definidas como *“un Centro de intercambio que cuenta con equipamiento tecnológico y se comunica con otras escuelas o comunidades. Los vínculos comunicativos deben tender a la asociación participativa que permite el desarrollo de las comunidades (educativas e indígenas) en lo tecnológico, cultural, económico y social; así como su cambio y transformación” (Millacura, Rodríguez y Céspedes 2005: 8).*

En estas 35 escuelas seleccionadas por su equipamiento tecnológico se desarrolló una labor de capacitación específica a docentes en el uso de la tecnología. Tras lo cual se buscó potenciar aquellas experiencias propias de las escuelas en usar la tecnología con énfasis en los contextos culturales de los alumnos.

La distribución geográfica de estas escuelas demuestra la focalización en las áreas rurales y en los pueblos originarios con mayor población: tres escuelas en la 1ª Región de Chile con presencia de la etnia Aymara; dos escuelas en la 2ª Región con población Lican Antai; y treinta escuelas entre la 8ª, la 9ª y la 10ª Región enfocada a la etnia Mapuche.

Ahora bien, en la generalidad de 274 escuelas partícipes del PEIB se aprecia que mientras en la línea de Informática Educativa se establecía la importancia de facilitar el acceso y promover el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (computadores, software, acceso a internet), en la línea de Televisión Educativa existía el objetivo de generar un uso pedagógico de la televisión a través de la identificación y producción de programas educativos para ser observados y trabajados pedagógicamente en el aula.

Estableciendo, como una herramienta, la supuesta conexión satelital de televisión que tendría estas escuelas para acceder a contenidos pedagógicos específicos emitidos por el Canal Novasur del Consejo Nacional de Televisión.

En el caso de la línea de Informática Educativa un punto a desarrollar en 2008 era la entrega de software educativos específicos para cada una de las 274 escuelas focalizadas por el PEIB según cada contexto cultural étnico (Aymara, Lican Antai, o Mapuche). Esta iniciativa se enmarcaba en un proceso de seguimiento del acceso, la capacitación, los recursos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en estas escuelas.

De algún modo, estas líneas de acción enfocadas a lo rural, muestran por contrapartida la presunción de que no existirían problemas de acceso a la tecnología en las escuelas urbanas con alumnado indígena. Ni tampoco se hacen cargo de la necesidad de generar materiales o contenidos que utilizando las nuevas tecnologías sirvan para trabajar la temática de la interculturalidad en relación a la cotidianeidad de la vida en las ciudades.

En síntesis, esta mirada a un proceso heterogéneo y con distintos niveles de complejidad como el de la implementación de la educación intercultural en Chile, refuerza la relevancia de llevar a cabo estudios que pesquisen la construcción cotidiana, etnográfica de estos procesos, y las expectativas, negociaciones y resistencias que pueden producir sus principales actores.

CAPÍTULO 4

APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA AL LICEO

La primera vez que supe del Liceo Alcalde Jorge Indo fue por la hermana de un amigo, que al saber que yo estaba buscando un colegio dentro de Santiago que desarrollara algún programa sobre Educación Intercultural me comentó sobre las particularidades de este Liceo donde ella había realizado su práctica profesional de licenciada en arte, ayudando a los alumnos entre otras cosas, a diseñar un afiche que finalmente fue premiado en un concurso de la UNESCO. En sus palabras el liceo, enclavado en un barrio industrial dentro de la periferia de Santiago, era muy significativo por cuanto desarrollaba un programa de Educación Intercultural que pretendía traspasarse a toda la comunidad escolar y no sólo focalizada a los alumnos de familias mapuches que asistían al liceo, y que equivalía al 10 o 15 % del alumnado total.

Otra cosa que destacaba en su discurso era el sentido de pertenencia que vinculaban los alumnos a su liceo, a pesar de su pobre infraestructura y su ubicación alejada de barrios residenciales. Ponía como ejemplo, que tras el terremoto de febrero de 2010 que generó graves daños en el Liceo, los alumnos debieron continuar sus clases durante un poco más de un semestre en otro establecimiento escolar, compartiendo el espacio con los alumnos de aquella institución. En ese sentido, su condición de visitante gatillaba el deseo de volver pronto a su Liceo aún cuando tuviera una infraestructura más limitada.

Finalmente, la descripción y el entusiasmo con que Carmela describía el Liceo, terminaron por interesarme en ir a conocer ese proyecto intercultural y ver en terreno si cumplía con lo que estaba buscando para llevar a cabo mi investigación doctoral. De esta forma comencé un trabajo de campo que se inició a mediados del 2010 y que se extendió hasta finales del 2012. En esos

tres años visitando el Liceo pude apreciar una densidad de procesos culturales que espero puedan visualizarse en su magnitud a lo largo de este texto.

4.1. El Liceo como Lugar en un no-lugar

Augé plantea la distinción entre lugar y no-lugar antropológico en el entendido de que *“si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, definirá un no lugar”* (Augé 2000: 83).

La primera impresión al acercarse al entorno del Liceo Alcalde Jorge Indo es la de estar moviéndose por un no lugar. El Liceo se ubica a escasos metros de dos de las principales arterias de Chile, la carretera Panamericana que recorre el país durante miles de kilómetros de Norte a Sur (y por consiguiente es conocida también como *“la Norte-Sur”*), y la circunvalación Américo Vespucio que dibuja un anillo sobre la ciudad de Santiago definiendo simbólicamente lo que es el centro de la ciudad de lo que es el extra-radio (similar a la M-50 en Madrid). Y justamente a unos 200 metros de la intersección de ambas vías de circulación se encuentra el Liceo.

Pero además de la percepción del tránsito como velocidad, movimiento y desplazamiento surge la imagen de la autopista como representación de la infraestructura vial como artefacto y oda al flujo, a la no pausa, al no asentamiento. Pasarelas que se dibujan sobre la carretera por donde se mueven a alta velocidad autos, camiones y buses. Nadie camina por sus bordes, ningún transeúnte, ningún peatón, ningún paseante. No es territorio para no motorizados.

“Pero los no lugares son la medida de la época, medida cuantificable y que se podría tomar adicionando, después de hacer algunas conversiones entre superficie, volumen y distancia, las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados “medios de transporte” (aviones, trenes, automóviles), los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las estaciones

aeroespaciales, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo...”
(Augé 2000: 84).

Una de las cosas que siempre me llamó la atención al recorrer innumerables veces ese cruce de caminos era que no importaba la hora en que pasaba por ahí, siempre veía camiones que transportaban la basura hacia fuera de ese extra-radio de la ciudad. Camiones de recogida de basura que por su publicidad exterior denotaban la comuna de su procedencia, Vitacura, Las Condes, Barnechea, comunas de altos ingresos económicos que iban a arrojar sus desechos a los vertederos de la periferia.

¿Señalé ya que una línea férrea recorre en paralelo la carretera panamericana a cien metros del Liceo transportando materiales y productos desde y hacia las numerosas fábricas del sector? Un tren sin pasajeros pasa sistemáticamente con su carga por vías desvencijadas pero útiles aún, y ese tren que parece un anacronismo después del desarme de los trenes de pasajeros que arrancaban rumbo a la costa cercana a Santiago o al más lejano norte, tiene a primera vista mucho más sentido de ocupar ese espacio, en un barrio industrial, que el Liceo.

Un barrio industrial, porque la periferia externa al anillo de Américo Vespucio ocupa la imagen de las fábricas, las industrias, el motor productivo de Santiago, y por qué no decirlo en un país centralista como éste, también de Chile. Y esa imagen ha sido alimentada por la historia de los últimos 50 años del país, fueron “los cordones industriales” que se suponía se levantarían para apoyar con su masa de trabajadores al gobierno de Salvador Allende, fueron también las industrias que se fueron apagando en la dictadura militar motivando incluso en la cultura popular chilena canciones (casi himnos) de grupos de rock como Los Prisioneros:

“Están paradas esperando a las manos/ que decidan hacer andar/ La neblina las rodea y las oxidan/ Y ya piensan en petrificar/ las industrias, muevan las industrias/ las industrias, muevan las industrias/ cuando vino la miseria los echaron/ les dijeron que no vuelvan más/ los obreros no se fueron, se escondieron/ merodean por nuestra ciudad/ las industrias, muevan las

*industrias/ las industrias, muevan las industrias/ Voy a llegar a la gran máquina/
todo es oscuridad/ Si agacho un poco la cabeza nadie me descubrirá/ Yo me
acuerdo que los fierros retumbaban/ y chocaban en el patio de la escuela/ Con
cada ritmo que marcaban dirigían el latido/ de nuestro propio corazón/ y me
arrastro por el húmedo cemento/ y en mi cabeza se repiten mil lamentos/ de
cuando vino la miseria/ los echaron y dijeron/ que no vuelvan más....” (“Las
industrias”, Los Prisioneros 1986).*

Actualmente, dos décadas después de la recuperación de la democracia, los
antes “cordones industriales” son una zona de industrias, fábricas y
distribuidoras de productos importados. También con presencia de sectores de
servicios (bancos, oficinas, y empresas). Para reflejar esto basta la descripción
de las cuatro esquinas que se forman en el cruce de la Panamericana con
Vespucio.

*“En la esquina sur-oriente se destaca una manzana de edificios de distintas
empresas, con un aire moderno pues no tienen más de dos décadas. Bancos,
correo, oficinas.*

*En la esquina nor-oriente se presenta en toda su magnitud un restaurante de
carretera que presenta una mezcla gastronómica de comida italiana y de
carnes a las brasas.*

*En la esquina sur poniente se divisa por sus chimeneas altas la fábrica de
cementos Bio-Bio.*

*En la esquina nor-poniente (en cuyo radio se encuentra el Liceo), otra fábrica
de cemento, la línea ferroviaria con algunos trenes estacionados, y un par de
fábricas y distribuidoras de maquinaria pesada.” (Notas de campo, Octubre
2010)*

Una imagen similar se da al acercarse al Liceo. Desde Américo Vespucio se
ingresa por una calle perpendicular rodeada también por industrias hasta dar
con la calle Manuel Antonio Matta donde a un costado éste se encuentra. Su

espacio colinda con un sitio eriazo que sirve de depósitos de tuberías metálicas, y por el otro lado, con una industria de cementos que por su gran extensión también rodea por la parte de atrás el espacio del Liceo. Al frente de éste, en la calle, se ubica una pasarela en altura, que con el terremoto de febrero de 2010 se derrumbó. En parte por esta situación de destrucción frente al Liceo, a escasos 10 metros, los alumnos fueron reubicados durante todo el primer semestre del 2010 en otro establecimiento. Luego de muchos meses de trabajos la pasarela fue reconstruida y volvió a estar operativa para el paso de autos, camiones y buses por encima de las líneas del tren.

No hay casas, ni edificios de apartamentos, ni residencias. Para eso habría que caminar unas 5 calles para que recién ahí aparezcan los primeros barrios residenciales. El Liceo está literalmente al final de la calle Manuel Antonio Matta, una de las principales calles de Quilicura, distante de su centro y casi en los márgenes de esta comuna. Aunque parezca reiterativo, es necesario remarcar que el liceo se encuentra rodeado por industrias, fábricas, y en los últimos dos años, por un par de negocios donde se expende comida. Es clave que quede clara esta situación para comprender algunas de las metáforas o analogías que construyen las personas que visitan por primera vez esta institución escolar.

4.2. Los espacios físicos y simbólicos del liceo.

Al llegar a la entrada del Liceo lo primero que llama la atención es su fachada, un cartel inmenso da cuenta de que hay matriculas disponibles y que el establecimiento pertenece a la comuna de Quilicura. La reja de color celeste deja ver un antejardín donde a un costado se aprecia un cañón antiguo, un par de árboles que dan un aspecto amigable y sombreado en una calle donde, de hecho, casi no hay árboles.

Cruzando el antejardín, el aspecto es el de una casa con una fachada de unos 15 metros de largo de una sola planta. Dos puertas de vidrio cerradas son la vía de ingreso al Liceo que se encuentra pintado de celeste. Sobre las puertas

un gran cartel metálico señala su nombre: “Alcalde Jorge Indo”. Al costado izquierdo de la puerta un afiche da la bienvenida en lo que será la primera señal que visibiliza su proyecto intercultural. En este afiche de 1 metro cuadrado aproximadamente, aparecen tres saludos de bienvenida en las lenguas de tres pueblos indígenas de Chile, también aparece cruzado entre estos saludos, en castellano la palabra: bienvenidos.

“Kamisaraki, en aymara, con la whipala como símbolo asociado. Marimari, en mapuche, con un kultrún como símbolo asociado. Iorana, en rapanui, con una figura de Moai a su lado. Y en castellano Bienvenidos”. (Notas de campo, 2010)

Para entrar al edificio del Liceo es necesario golpear la puerta, tras lo cual quién la abre y permite el ingreso, es alguna de las tres auxiliares, todas ellas mujeres que se encuentran realizando las labores de limpieza y orden desde muy temprano en la mañana hasta que la escuela cierra sus puertas por la tarde. La pregunta inevitable al recién llegado es “¿A quién busca?”.

En mis primeras visitas al Liceo debía pasar por el filtro de la auxiliar, luego de la secretaria de la dirección (oficina ubicada en las inmediaciones de la puerta de entrada), y posteriormente de la Jefa de UTP o del Director. Después de casi tres años de mis idas y venidas por sus espacios, bastaba que me abriese la puerta la auxiliar y ya sólo le comentaba a donde me dirigía, si al patio, a alguna sala de clases o a ver a algunos de los profesores con que solía conversar. Ese trato más de conocido que se fue dando paulatinamente me permitía un ingreso menos burocrático y con menos filtros y también mayor libertad en mis desplazamientos por casi todos los espacios del Liceo, salvo el de las oficinas de la dirección, custodiadas celosamente por la secretaria.

Después de traspasar la puerta de vidrio, lo primero que llama la atención es un diario mural que dice “Así nos ven”, y que habla a las claras de lo importante que será para el Liceo y su proyecto intercultural el tema de cómo visibilizarse y de cómo serán vistos. Dicho diario mural recopila algunas noticias de diversas organizaciones como Unesco, Equitas y Amnistía que se refieren a su trabajo con el Liceo. Este numeroso contingente de organizaciones que han entrado en

contacto con el Jorge Indo³² desde hace algún tiempo ha contribuido a que éste tenga, sobre todo en el último año de mis observaciones, una situación de bastante intervención externa de diversas instituciones, y de distintas personas realizando estudios.

La jefa de UTP, una señora de unos 50 años, siempre muy amable y facilitadora con mi trabajo, me comentó en una de mis últimas visitas el 2012 sobre esta realidad de “exceso de visitantes”. Lo que desencadenó esta conversación fue el hecho de toparme en el Liceo con 3 personas de una ONG que estaban desarrollando talleres para los apoderados.

“Conversando con la jefa de UTP en el patio del liceo, le pregunto quiénes son esas personas que entraron con unas carpetas a la sala donde se llevaba a cabo la reunión de apoderados. Ella me dice: “este año sí que ha llegado mucha gente, mucha institución. Incluso le hemos tenido que decir que no a algunos tesisistas porque ya no tenemos tiempo”. Ante eso le comento medio broma, medio en serio “por suerte que estoy cerrando el trabajo de campo”. Ella se ríe y me responde “tú no Ramiro, tu eres de la casa, vienes desde el comienzo”. Ahí me río yo con algo de alivio y le señalo: “que vengan de tantos lados al Liceo, ¿sabe cómo se llama eso?”. Me contesta que no, moviendo la cabeza. “Es ser víctima de su propio éxito”. Con lo cual vuelve a reírse pero mueve negativamente la cabeza. “Sí, nos convendría más irnos de vecinos de la UNESCO porque aquí [en la Municipalidad] nadie nos pesca [nadie nos toma en serio]”. (Notas de campo, Diciembre 2012)

Este fragmento del diario de campo es interesante por varias razones, partiendo por el hecho que demuestra lo significativo que es el trabajo del Liceo en interculturalidad al ser uno de los pocos, quizás el único en Santiago que trabaja con esa orientación. Pues si bien hay otros colegios interculturales en la ciudad de Santiago, en comunas con importante presencia de población que es descendiente de pueblos originarios, estos son escuelas de enseñanza básica

³² Indistintamente nos referiremos al Liceo como “institución escolar”, “establecimiento”, “la escuela” o “Jorge Indo” (por su nombre y por cómo lo nombran los propios alumnos) para evitar la repetición cacofónica constante de “el Liceo”.

(de primero a octavo básico) y que llegan hasta los 13 o 14 años de edad de los alumnos. En cambio el Liceo Jorge Indo es de enseñanza media con estudiantes de 15 a 18 años, y que supuestamente es la antesala para la educación superior. Lo de supuestamente, no es arbitrario por cuánto más adelante veremos hasta qué punto facilita o no el ingreso de los alumnos a la universidad.

En todo caso, ese carácter “especial”, al ser casi el único Liceo intercultural en Santiago ha motivado en los últimos años un efecto de imán para la llegada de nuevos tesisistas, programas, fundaciones, ONGs que vienen a estudiar, investigar o supuestamente apoyar este proyecto intercultural. En ese sentido, vale la mención a lo diferente que fue el primer año de mi trabajo, el 2010, cuando era el único que realizaba investigación en el Liceo. Con posterioridad a mi llegada, e incluso después de cerrar mi trabajo de campo, otros tesisistas, de educación principalmente, han seguido investigando el proyecto intercultural del Jorge Indo.

Aquel año 2010, también la UNESCO se hizo presente. El Liceo ganó el Concurso mundial de afiches sobre desigualdades con el trabajo de los alumnos que habían participado en el taller de Carmela. Lo que quiero decir con esto, es que ese año el Liceo sólo lo “compartíamos”, Unesco y yo. A diferencia de 2012 cuando ya parecía una suerte de laboratorio social.

Otro punto interesante es el hecho de que mi presencia fue paulatinamente volviéndose “natural” para la gente del Jorge Indo. Aún cuando había periodos breves en que me ausentaba del Liceo, siempre que volvía era tratado con naturalidad y confianza. Incluso aquellas personas con las cuáles sólo hable casi al final de mi trabajo de campo, me comentaban que me ubicaban de vista y que sabían “*más o menos*” lo que andaba haciendo.

Ese proceso de pasar de desconocido a conocido, y que está implícito como un canon deseado en el juego etnográfico, me aportaba la seguridad de estar poco a poco confrontándome con la realidad de conflictos, disputas soterradas y negociaciones no siempre solucionadas entre el personal del Liceo, alumnos,

sus familias y las diversas instituciones con las que interactuaba el Liceo, por ejemplo con la Municipalidad de Quilicura.

Sobre este último agente, radica otra reflexión que surge de la conversación con la jefa de UTP. El Liceo es municipal, vale decir, su administración, control y financiamiento reside en el Departamento de Educación de la Municipalidad de Quilicura y cuya relación con el Liceo, al menos durante el periodo de investigación de mi trabajo de campo, siempre fue señalado por los profesores y algunos de los directivos como *“tirante y distante”*.

En sintonía con eso está el comentario irónico sobre que al Liceo le convendría más *“ser vecino de la UNESCO”* por cuánto está la percepción compartida por la comunidad escolar que la Municipalidad no valora ni apoya el quehacer del Liceo, y que de hecho, es mucho más valorado por la gente y las instituciones extra-comunales. Aunque esto será profundizado en otro capítulo, es bueno señalar que desde 2010 a fines de 2012 siempre estuvo latente el rumor de que iban a cerrar al Liceo por su baja matrícula (entre 180 y 200 estudiantes), o que lo trasladarían a otro lugar, percibido por la comunidad escolar como más aislado.

Volviendo a la descripción y análisis de los espacios del Liceo, aparece como un lugar central el patio. Con una superficie aproximada de unos 40 metros de largo y unos 30 metros de ancho. El patio está flanqueado al costado izquierdo (según la posición en que uno ingresa) por 5 salas de clases. Al costado derecho se ubican los baños de los alumnos y las alumnas, la oficina de los inspectores de patio, y una pequeña sala donde los profesores pueden tomar desayuno o sentarse a tomar un café. Al final del patio se encuentra la biblioteca, la sala de profesores, y la cafetería de los alumnos donde toman desayuno y almuerzan. También a través de un breve camino, donde a un costado se encuentra un *kiosko* (o almacén) donde los alumnos compran bebidas, sándwich y golosinas, se accede a un segundo patio que funciona como multi-cancha con arcos de *baby futbol* y aros de baloncesto.

Este segundo patio está rodeado también por salas de clases, a la izquierda y en frente. Mientras que a la derecha hay una pared pintada de azul, detrás de las salas del fondo se yerguen dos inmensas chimeneas de la fábrica de cemento que arrojan constantemente humo y residuos al aire que respiran todas las personas que, obviamente, trabajan en la fábrica pero también a las personas del Liceo.

De regreso al primer patio, se encuentran muy cerca de la entrada, la oficina de los directivos, el Director, la Jefa de UTP, el orientador y el inspector general. También a un costado está la sala de ordenadores donde los alumnos van a clases de computación, y en una esquina la oficina del psicólogo.

4.3. Características de los espacios del Liceo

a) El primer patio (o patio principal)

Ya mencioné que su extensión es bastante grande pero además adquiere otra característica relevante. Por cuánto su cercanía con la entrada, las oficinas de los directivos, la sala de profesores y la oficina de los inspectores lo erige como un espacio que siempre está siendo observado y vigilado, sobre todo en los recreos de los alumnos. Pero además su característica principal está dada por ser el espacio donde con mayor notoriedad se expone espacial y visualmente la representación de que este es un Liceo intercultural. El patio en su gran mayoría está asfaltado, sin embargo en una franja se conserva de tierra, incluso hay un par de pequeños árboles que dan algo de sombra. Es en esa franja de tierra, cercana a las salas de los alumnos, donde se ubican varias figuras que representan icónicamente a las culturas en las cuáles se enfoca el trabajo del Liceo.



Patio Principal. Trabajo de campo (2010-2012)

Primero, un *Moai*³³ de unos dos metros de altura realizado por los alumnos el año 2006, según lo que recuerdan algunos entrevistados y se puede apreciar en algunos fotos del archivo de la escuela. Construido en un material poroso que simula la roca volcánica en la que eran tallados los *Moai* originales. Luego una escultura que simula una cabeza monumental *olmeca*, que impacta por lo bien realizada, también confeccionada en un material similar a la piedra volcánica. Con una altura de un metro y medio, y realizada en forma de disco.

En este espacio, que será privilegiado para los rituales y ceremonias de carácter intercultural, se encuentra un *Rehue*³⁴ mapuche con la característica de ser un tronco de árbol tallado de tal forma que representa escalones. Es una figura central en importantes festividades mapuche como el *Nguillatun* o en el *We Tripantu* (año nuevo mapuche). De hecho, una de las festividades celebradas en el Liceo es el *We Tripantu*, y ahí adquiere un rol central el *Rehue* lo mismo que el Canelo³⁵ que está plantado a su lado.

En ese sentido, una ceremonia que pudimos presenciar en el Liceo fue la re-localización del *Rehue*, pues anteriormente estaba enterrado en la tierra pero

³³ Estatuas monumentales de Isla de Pascua.

³⁴ Similar a un tótem o altar sagrado en la cultura Mapuche.

³⁵ Árbol sagrado Mapuche.

no ubicado como debía ser según la tradición mapuche que es mirando hacia el oriente, donde emerge el sol al amanecer. Estas ceremonias serán analizadas en detalle en el capítulo dedicado a las actividades interculturales institucionalizadas con carácter ritual.

Otro símbolo que destaca en este espacio es la *Wiphala*³⁶ que como bandera Aymara está izada marcando su presencia como otra de las culturas trabajadas en el proyecto intercultural del Liceo.



Banderas Rapanui, Aymara y Mapuche (de izquierda a derecha). Trabajo de campo 2010-2012

De este modo, sólo poniendo atención en esos símbolos expuestos en los ambientes del Liceo, podemos identificar cuáles son las culturas elegidas para ser trabajadas específicamente por el Proyecto intercultural. En primer año de enseñanza media, los alumnos tendrán el curso de “Culturas madres” (Olmeca, Tiwanaku), y en los años sucesivos los cursos de “Cultura Mapuche”, “Cultura Aymara” y “Cultura Rapanui”.

Otra representación visual destacada es un cartel de madera que muestra las distancias, expresadas en kilómetros, de distintos lugares con respecto a

³⁶ Bandera Aymara de múltiples colores.

Santiago. Por ejemplo, *Temuko*³⁷, ciudad de la Novena Región del país, que suele ser representada como un territorio históricamente vinculado al pueblo Mapuche. También se hace referencia a otros lugares como Isla de Pascua (*Rapa Nui*) o *Tiwanaku*.

El patio principal al tener desplegados estos símbolos ya nos muestra una cierta representación de figuras e imágenes consideradas como icónicas y características de las culturas que serán trabajadas interculturalmente. También se construye simbólicamente como un lugar donde se llevarán a cabo las ceremonias, festividades y ritualidades más relevantes para el Liceo. Inauguración del año escolar, recepción de autoridades extra-escolares, año nuevo indígena, conmemoración del 12 de octubre cuando se lleva a cabo la “feria de interculturalidad”, muestran un largo etcétera de hitos que se verifican durante el año y que se van a poner en escena en dicho espacio.

Algo que tampoco puede ser dejado de lado es su ubicación estratégica por cuánto, además de las representaciones simbólicas expuestas, está rodeado por espacios que concentran un poder burocrático tangible. Las oficinas del Director, de la Jefa de UTP, y de los Inspectores, se presentan como rodeando vigilantemente el patio principal. Todo lo contrario, al segundo patio que se muestra, valga la redundancia, como secundario, más marginal y menos “oficial”.

Otro punto destacado es que el patio cuenta con algunos árboles que le dan sombra a ciertos sectores, donde hay bancas de madera, y donde los alumnos pueden tomar el sol o guarecerse según sea su preferencia. Un espacio, que a ciertas horas es muy agradable, e incluso recuerda ciertos Liceos y escuelas rurales antiguos y con un aire de provincia levemente bucólico.

³⁷ Temuco, en idioma castellano.

b) Salas de clases

Sin distinción las salas de clases donde se imparten las asignaturas pueden ser catalogadas como de humilde infraestructura, mesas con cubierta de madera sobre una estructura de aluminio dan espacio para dos alumnos. Las sillas también de madera y aluminio, lucen rayados, faltan pedazos de madera en algunos, otras están “cojas”. Se ven muy usadas, poco cómodas, poco funcionales.

El espacio de la sala suele dividirse en tres filas de mesas que albergan en promedio a unos treinta o veinticinco alumnos. Cifra bastante menor comparada con el promedio de alumnos por cursos en otros establecimientos municipales en barrios populares que suelen empinarse a cuarenta, o cuarenta y cinco estudiantes por sala.

La luminosidad de las aulas también deja mucho que desear, son oscuras durante la mañana, incluso con las luces encendidas, o muy luminosas durante la tarde. Algo similar sucede con su temperatura, en invierno son muy heladas, en verano son muy cálidas. Sus ventanas, con rejas por fuera, dan hacia un muro por un lado, por el otro lado no hay ventanas sólo la pared y la puerta de entrada.

En los meses de mayor calor (noviembre, diciembre, marzo) los alumnos a veces cuelgan sus chalecos o chaquetas en las cortinas para tapar el sol que se cuele por los espacios de las cortinas delgadas y que convierte a las salas que tienen sus ventanas hacia el oriente en una suerte de “hornos” donde la transpiración de profesores y alumnos comienza a aparecer.

La mesa del profesor se ubica al frente de la sala, en un rincón, al costado de la pizarra hacia donde se orienta la distribución del mobiliario. Eso ya marca el tono expositivo, a menudo de dictado, en el cuál se van desarrollando las clases con el profesor como expositor de contenidos. Mientras los alumnos como audiencia oscila, según el caso, desde el silencio cargado de aburrimiento, al silencio expectante, la menor de las veces, de lo que comenta

el profesor. También hay numerosas oportunidades donde el bullicio en la sala de clases pasa por los distintos diálogos entre los alumnos de los temas más variados, pasando por el programa de televisión visto en la noche anterior, a la pintura de uñas, o eventualmente a algún cotilleo de compañeros.

Sobre la pizarra, en muchas salas, destaca un pequeño diario mural donde aparece representada alguna temática de supuesto contenido intercultural. Palabras o números en Mapuche, dibujos de Moais, o dibujos de pastores andinos, se dan cita junto a horarios de clases o a alguna contingente información relevante para el curso como el nombre de los “semaneros” (alumnos encargados de ordenar la sala al finalizar el horario de clases), recordatorios del pago de cuotas para alguna actividad festiva (paseos, convivencias, fiestas, etc.).

El tema de las salas y su precario estado es algo que aparece con nitidez en los discursos de toda la comunidad escolar, tanto apoderados, alumnos como profesores que hacen explícitos los problemas de infraestructura del Liceo que debieran ser mejorados. De hecho esa imagen de precariedad de las salas de clases contrasta con el espacio más valorado y agradable del patio principal.

En ese sentido, el estado de las salas de clases, el aislamiento del Liceo con respecto al centro de la comuna y la contaminación del aire generada por las fábricas de cemento adyacentes, parecen, a juicio de la comunidad escolar, graves problemáticas que remarcan una cierta “pobreza” del establecimiento. Esta imagen, veremos más adelante, contrasta con algunas metáforas construidas por los visitantes, que hacen pensar incluso en aquel cliché de “convertir las debilidades en fortalezas”.

c) Oficina de los directivos

A la entrada del Liceo, como ya se comentó, se ubican las salas de los directivos. El escritorio de la secretaria es lo primero que aparece al trasponer la puerta. A un costado se encuentra la oficina del director, al otro el de la jefa de UTP, y al final el del Orientador. De las paredes cuelgan diplomas como el obtenido por el Liceo en el concurso de afiches de la UNESCO, otro de la

misma institución otorgándoles el rango de “Escuelas asociadas a la UNESCO”, certificados del Ministerio de Educación (MINEDUC) y una lista con números de teléfonos de distintas oficinas relevantes para las autoridades del Liceo. Sobre el escritorio de la secretaria un teléfono, un computador y diversos papeles, entre los cuáles una agenda que por la precaución con que la manipulaba la secretaria hacía presumir que era muy importante. Esta suerte de “sala de recepción”, de medidas bastante estrechas puesto que cabe el escritorio de la secretaria, dos sillas y el espacio justo para que las personas puedan transitar desde y hacia las oficinas, se presenta como el lugar donde los recién llegados, sean apoderados, personas de alguna repartición educacional y/o municipal, o simples visitantes deben pasar para tener acceso a las autoridades del Jorge Indo.

Pegado en el muro de esa sala, también destaca el horario general del Liceo. Aulas, horas y profesores se presentan en el organigrama para identificar con rapidez la presencia de los profesores en sus respectivos tiempos y espacios. Sin duda, este horario reviste de una gran importancia por cuánto la mayoría de los docentes cumplen sólo horas parciales en el Liceo, los llamados “profesores Taxi” que van de un colegio a otro, y que muchas veces para complementar una jornada completa (y un sueldo casi completo) deben hacer clases en dos, tres o más establecimientos. Paradigmático es el caso de un profesor, que según nos contaba un par de alumnas, además de hacer clases en tres colegios, también trabajaba de chofer en la locomoción colectiva (buses urbanos), incluso a veces llegaba a clases con la ropa de la empresa de transportes.

Este ejemplo, quizás caricaturesco, representa en gran medida parte de los reclamos de las movilizaciones estudiantiles desde 2006 en adelante, sobre la desigualdad social que ha venido aparejada con la privatización de la educación como bien de consumo y objeto de lucro. Donde la educación privada y particular es la única que se percibe como de calidad, mientras las escuelas públicas se van deteriorando progresivamente así como sus docentes y trabajadores.

Las demandas de estas movilizaciones, ocuparon gran parte de la agenda social y política del país, al punto de que en el programa de gobierno planteado por la Presidenta Bachelet, una de las mayores promesas era acabar con el lucro en la educación e impulsar una Reforma Educacional que garantizará educación gratuita y de calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En el momento en que escribo esto (año 2015), la Reforma está siendo discutida en el Congreso pues se ha transformado en un campo de disputa entre diversos sectores políticos, económicos y sociales. Sobre todos aquellos actores vinculados a la derecha política del país han construido por los Medios de Comunicación la imagen de una reforma que lejos de solucionar los problemas educativos del país, los acrecentará con cierres de colegios y “estatización”. Lo que ha repercutido sistemáticamente tanto en la baja en las encuestas de Bachelet³⁸, como en la menor aprobación hacia la Reforma que hace menos de un año era solicitada por todos los sectores políticos.

Siguiendo con esa relación que establece el movimiento estudiantil entre desigualdad social y mala calidad en la educación, se puede colegir que estudiar en un establecimiento de educación perteneciente a una municipalidad “pobre” va a implicar el tener una educación “mala” con escasas posibilidades de acceder a la educación universitaria, con profesores sobre-exigidos y mal pagados, y donde se comienza a estructurar y profundizar una desigualdad social y económica que afectará a los sectores más vulnerables de la población³⁹. Los dirigentes estudiantiles lo grafican como “las consecuencias nefastas del neoliberalismo aplicado a la educación”. Volveremos más adelante a este tema de desigualdades, neoliberalismo y educación porque es un tema central que atraviesa la concepción misma de la educación chilena y por supuesto también las imágenes y representaciones que se construyen sobre lo

³⁸ La Reforma Educacional, según datos de la Encuesta de la empresa Adimark, marcaba 58% de aprobación en Mayo 2014 pero en Octubre 2014 bajó al 45%. Por contrapartida, en el mismo periodo, ha aumentado la desaprobación hacia la Reforma desde 33% en Mayo 2014 al 50% en Octubre 2014. Un dato más actualizado establece que en Mayo 2015, en un contexto político de escándalos de corrupción en todos los sectores políticos, Bachelet presenta sólo un 29% de aprobación. El más bajo de sus dos periodos como presidenta.

³⁹ Un ejemplo de esto, en los resultados de la PSU (Prueba de Selección Universitaria) del año 2013, un alumno perteneciente al 10% superior de rendimiento de un colegio particular pagado obtuvo en promedio 166 puntos más que un alumno de colegio municipal también del 10 % superior de su establecimiento (Fuente: DEMRE, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. Universidad de Chile).

que se espera, lo que se valora y lo que se vive en espacios de educación formal.

d) La biblioteca

Ubicada al final del patio principal, la biblioteca además de albergar los libros de texto correspondiente a los distintos cursos y niveles del Liceo también sirve para guardar instrumentos de música, artesanías y materiales confeccionados, o en proceso de realización por parte de los alumnos, así como libros de literatura universal, libros especializados en educación intercultural, etc.

Al ingresar a la sala resalta el escritorio de la bibliotecaria con un computador, libros y papeles extendidos sobre la superficie de madera. Detrás del escritorio un par de computadores antiguos tapados con una lona y que rara vez vi que utilizaran los alumnos. Estantes de gran tamaño ocupan dos de los muros de la biblioteca donde se guardan los libros. Un mesón a un costado de esta sala sirve para almacenar trabajos de los alumnos como cerámicas, croquis, o dibujos que de este modo quedan con acceso restringido para los alumnos. En las paredes aparecían algunos afiches de “Ferias Indígenas” o de “Seminarios de Interculturalidad” organizados por el MINEDUC o alguna universidad.

Sobre su administración cabe señalar, que la biblioteca estuvo durante 2010 a cargo de la profesora Celinda, promotora principal del proyecto de interculturalidad en el Liceo y la primera coordinadora del área intercultural. Luego de su jubilación y de un periodo en que no hubo encargada, en 2012 llegó una joven bibliotecaria.

Al otro lado de la sala se ubica una gran mesa que puede albergar hasta 10 personas, donde se realizan las reuniones del equipo de interculturalidad del Liceo (profesores de Aymara, Mapuche, Rapanui y la coordinadora).

Este espacio también me fue facilitado para realizar entrevistas individuales y grupales. Algunas veces, mientras me encontraba esperando a algún profesor o conversando con la coordinadora del área de intercultural, ingresaba algún

alumno o grupo de alumnos solicitando libros o instrumentos musicales (guitarras, tambores, flautas, etc.) siempre saludando o pidiendo permiso para ingresar. Esto me llamaba la atención, primero, por lo respetuosos que se mostraban los estudiantes al entrar a este lugar que guardaba elementos de los que ellos debían hacerse responsables al retirarlos. Pero también, por otra parte, demostraban cierto disciplinamiento con respecto a dirigirse a los visitantes del Liceo. Siempre se dirigían en términos similares a “disculpe”, “permiso”, “buenos días” y luego daban cuenta de su objetivo “venimos a buscar los instrumentos”, “la profe nos pidió los libros de inglés”, etc.

e) La sala de profesores

Se encuentra al lado de la biblioteca, es un amplio espacio donde se ubica una gran mesa central que alberga a los distintos profesores revisando sus clases, rellendo los libros de asistencia, completando evaluaciones o distintas solicitudes de carácter burocrático y administrativo. A un costado un sillón bastante antiguo. En las paredes se observan horarios, fechas relevantes del calendario escolar, información de carácter gremial.

La mayor parte de las veces que ingrese a este espacio, se apreciaba el movimiento de profesores que salían de una clase y venían a descansar un par de minutos, a buscar el libro de clases y luego se dirigían a un nuevo curso. No era, por lo general, un espacio de mucho encuentro o diálogo entre los docentes a no ser, claro, cosas muy puntuales y breves. Nuevamente impacta en este nivel, de distante sociabilidad y relaciones interpersonales breves y efímeras, el hecho de que la gran mayoría de profesores no cuenta con jornada completa en el Liceo y entran en esa categoría tristemente famosa de los “profes taxi”.

Casi siempre se podía observar en esta sala, que los profesores estaban liados con algún trámite administrativo, ya sea completar alguna evaluación interna o externa del liceo, algún papeleo gremial del colegio de profesores o corrigiendo pruebas. Rara vez pude presenciar a algún profesor preparando sus clases en ese espacio, lo cual probablemente dejaba como única opción el trabajo del

docente en su propia casa. Como me decía uno de los profesores *“es que a veces al día le faltan horas para hacer tantas cosas e ir de un lado pa’ otro”*.

En todo caso, en algunas contadas ocasiones pude apreciar que algún profesor o profesora que tenía horas de preparación de clases podía ocupar ese tiempo, aprovechando la calma que aparecía cuando los otros docentes abandonaban la sala de profesores para dirigirse a sus cursos. Entonces, ese profesor o profesora, revisaba sus *emails*, ojeaba algún libro, o se mostraba concentrado en preparar sus clases. Sin embargo, esto era bastante marginal con respecto al quehacer cotidiano que podía percibirse en esta sala.

Un tema interesante en este punto, es la nula presencia al interior de la sala de profesores de símbolos, afiches, o cualquier indicio de que este Liceo fuese intercultural. Quizás este fuera el primer indicio de que el proyecto intercultural era visto por algunos profesores como algo innecesario o una exigencia extra a su quehacer y donde no se les observaba muy entusiasmados o convencidos por esa “apuesta intercultural”. A diferencia de la biblioteca donde abundaban materiales de interculturalidad como libros, artesanías producidas por los cursos, afiches e incluso instrumentos musicales indígenas (como el *kultrun*⁴⁰ mapuche), en la sala de profesores brillaban por su ausencia. Quizás esto se pueda conectar con lo que más adelante profundizaremos, las diferencias entre los docentes en su aceptación y puesta en escena de lo intercultural, y cómo se van evidenciando bandos a favor, en contra, o indiferentes a este proyecto.

f) La cafetería de los alumnos

En Chile a las cafeterías de escuelas, Liceos, universidades e incluso industrias y empresas se les conoce como “casinos”. Y aunque nadie apuesta y no hay juegos de azar, nada está puesto, valga la ironía, al azar. Dos hileras de mesas ubicadas a lo largo de esta cafetería dan cabida a las y los alumnos para que tomen su desayuno y almuercen. Este servicio de alimentación es

⁴⁰ Instrumento musical mapuche que acompaña sus ritos más significativos. Similar a un tambor, tiene dibujado en su superficie los cuatro lados del mundo según la tradición mapuche, por lo que algunos autores lo definen como “el microcosmos mapuche”.

responsabilidad de JUNAEB⁴¹ y es gratuito para los alumnos del Liceo. En las mañanas durante el primer recreo su desayuno consta de leche y pan. Durante la tarde (cerca de las 13:40) pueden almorzar lo que corresponde al día. Según el reclamo de los alumnos la mayoría de las veces corresponde a “*porotos y fideos*”, lo cual suele ir acompañado de sus quejas por la calidad de la comida.

La cafetería no tiene prácticamente ningún adorno ni decoración más que algún par de afiches sobre “*comida sana*” estimulando el consumo de verduras y frutas, o de “*educación sobre salud dental*” exponiendo la importancia de la higiene dental. El espacio es más parecido a un galpón por sus medidas amplias, y a través de una obertura en la pared se pueda observar la cocina donde trabajan las encargadas de la alimentación vestidas con delantales blancos y donde secuencialmente van entregando las bandejas a los alumnos.

Algo interesante a mencionar es que el agrupamiento de los alumnos en este espacio iba dado por sus afinidades y amistades de tal modo que podían sentarse al lado de sus colegas sin necesitar permiso, era un espacio bastante libre.

En ese sentido, resulta significativo el comentario de una alumna de origen ecuatoriano que, medio en broma medio en serio, me decía que un par de veces se había dado cuenta mientras estaba en la cafetería, que los alumnos migrantes estaban todos sentados juntos. Esto que me contaba, y que también observe alguna vez, le parecía más divertido que otra cosa, por tanto no esbozaba para ella ninguna percepción de discriminación o distancia con sus compañeros chilenos. Por el contrario me decía que era amiga de muchos de ellos. Pero que a su juicio, casi inconscientemente, a veces se agrupaban y sentaban juntos en la cafetería varios compañeros extranjeros.

⁴¹ Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Institución estatal encargada de proveer y asegurar la alimentación en los establecimientos educacionales de carácter público y/o municipal.

g) El segundo patio

Para acceder a este espacio, es necesario pasar a través de un pasillo que pese a no tener más de 5 metros tiene a sus costados dos significativos lugares.

El primero, a mano derecha según uno ingresa a este segundo patio, es un *kiosko* o almacén donde los alumnos tienen la posibilidad de comprar golosinas, bebidas, jugos o *sopaipillas*⁴². En cada recreo está abierto el almacén, que es un cubículo metálico de unos cuatro metros cuadrados donde la señora encargada, vende los productos, fríe las *sopaipillas* y conversa distendidamente con alumnos y funcionarios del Liceo.

Llamada “tía” por los alumnos, en ese tono entre familiar y ambiguo con el que catalogan como “tía” y “tío” a las auxiliares, a los visitantes (incluido yo), a la señora del almacén y a cualquier persona que no entre en la categoría de “profesores” o “directivos”. Denota también una cierta empatía, también la referencia a alguien mayor y de alguna manera también puede ser eco de la educación pre-escolar, donde a las educadoras de párvulos se les denomina comúnmente como “tías”.

Sobre este tipo de categorías, un incidente interesante ocurrió cuando llevaba pocas semanas observando clases. Al final de una asignatura y mientras el profesor guardaba sus materiales y el libro de clases, un alumno que estaba sentado en una mesa frente a la mía (por lo general siempre me ubicaba al fondo de la sala para tener una perspectiva más amplia y a la vez ser lo menos dis-ruptor de sus rutinas) se me acercó y me dio la mano sonriendo “*chao profe*”, me dijo. Una compañera de él, que al comienzo me miraba con cierta desconfianza, le dijo “*él no es profe*” en tono seco, a lo que el chico me volvió a saludar “*chao tío*”. La chica, que, seamos honestos, no empatizó mucho conmigo, retrucó con el sello fruncido “*tampoco es tu tío*”. Antes de que yo pudiera decir algo ya estaban en el patio.

⁴² Una masa frita de harina y zapallo, que es una comida muy popular en Chile, sobre todo en invierno. Por lo general, la unidad tiene un valor de unos \$120 pesos chilenos, algo así como 20 céntimos de euro.

Algo de eso inclasificable del oficio antropológico a ojos de cualquier otra persona que no sea antropólogo, me persiguió durante los 3 años que visité el Liceo. Aún cuando siempre que iba a un curso nuevo me presentaba y explicaba lo que iba a hacer dentro del aula (*“más que nada observar”*), las miradas de los alumnos me decían que, de todos modos, no entendían cuál era mi profesión ni que hacía ahí. Por eso mismo siempre acompañaba mi presentación, de las negaciones que ayudan a constituir la identidad *“no trabajo en el Liceo, no soy del Ministerio, no estoy haciendo una evaluación de ustedes, ni menos voy a decir quién se porta bien o mal (eso último casi siempre seguido de risas por los estudiantes), etc.”* Después de ese tipo de explicación en general tenía un par de sonrisas del alumnado, y varios gestos de empatía.

Volviendo al *kiosko*, la “tía” se esmeraba por atender a sus clientes. Y aún siendo externa, vale decir que no era funcionaria del establecimiento ni cumplía ahí una tarea pedagógica, su presencia en ese espacio era totalmente reconocible y necesaria debido a que casi toda la gente del Liceo se acercaba a ella a la hora del recreo. Cuando conversábamos me comentaba que los alumnos eran muy respetuosos, y que le gustaba el Liceo porque *“era tranquilo”* y porque era *“diferente con la cosa cultural”*.

Justamente en relación a esa *“cosa cultural”*, aparece el segundo lugar significativo de este breve pasillo. Al frente del *kiosko*, en lo que corresponde a una de las paredes externas de la biblioteca, destaca un mural realizado por los alumnos.



Mural. Trabajo de campo 2010-2012

Este mural, una suerte de *collage*, contiene la representación de una serie de símbolos de pueblos indígenas en una superficie de 10 metros cuadrados. De fondo unas montañas de café oscuro atraviesan el mural. A la izquierda una araucaria, árbol característico de la cultura mapuche, y sobre ella una luna. A un costado de la luna, en lo que simula ser el cielo celeste, nubes grises. Bajo una nube cerca de la araucaria está escrita la palabra “*marichiweu*”⁴³ y debajo de ella un *kultrún*. En el costado inferior izquierdo aparece la leyenda “*por nuestra cultura*”.

Al centro del mural, dibujado de perfil un Moai y al lado la palabra “*lorana*”⁴⁴. Al costado hacia la derecha, la bandera multicolor Aymara, la *Whipala*. Siguiendo la mirada en la esquina superior derecha, escrito sobre una nube “*por la unidad de los pueblos*”. Inmediatamente abajo, aparece la silueta de una *Chakana*⁴⁵ y

⁴³ En idioma Mapudungun significa “Diez veces venceremos”.

⁴⁴ En idioma Rapanui significa “Saludo de bienvenida”.

⁴⁵ Es un símbolo de las culturas Quechua y Aymara, tiene la forma de una “cruz escalonada”, y hace referencia al dibujo astronómico de “la cruz del sur”.

a su lado el saludo en Aymara “*kamisaraki*”. Finalmente, al centro de todo, grandes letras tipo *graffitti*, con una firma al lado.

Este mural muestra lo que será una constante en la puesta en escena de ese “perfil intercultural” que busca dar el Liceo. La referencia a símbolos representativos de cada cultura indígena pasa a ser una repetición explícita y secuencial de aquellos íconos que supuestamente le dan visibilidad a estos pueblos indígenas.

De esta manera, se comienza a estructurar al interior de la institución escolar un tipo de representación visual que caracteriza como central un símbolo de cada pueblo indígena y lo codifica de manera referencial y figurativa. Como si en dicho elemento cultural estuviera contenido gran parte de la complejidad simbólica e ideacional de ese pueblo. Así se representa en este mural un tridente icónico: símbolo/ lengua/ cultura. Por ejemplo, kultrun/ marichiweu/ mapuche.

Otro aspecto destacable es la referencialidad ecológica que trasunta el mural, aparece un árbol, la araucaria, característico del entorno ecológico donde habitan comunidades mapuche rurales. Incluso lo que hemos señalado que parecen “nubes” también podrían ser interpretados como “islas” por su forma triangular ubicados ya no sobre el celeste del cielo, sino que siguiendo esta segunda interpretación, sobre el celeste del mar. También esas montañas de color café oscuro pueden referir a la cordillera de los Andes cerca de la cual se mantienen muchas comunidades Aymara altiplánicas.

Ahora bien, el *graffitti* que atraviesa la parte central del mural también puede ser leído como la “intervención” de un grupo de alumnos que le da un toque más lúdico al mural, menos “*establishment*”, más “contracultural” si se quiere. Lo organizado y decodificado desde el repertorio pedagógico de la institución educacional cede paso a la intervención de alumnos que re-significan ese espacio, se re-apropian siguiendo probablemente códigos más juveniles.

Volviendo al segundo patio, tras dejar atrás este pasillo, nos encontramos con la multi-cancha donde dos arcos de baby-futbol con redes deshilachadas y rotas, y dos aros de basquetbol son a toda cuenta la infraestructura deportiva del Liceo. El suelo de asfalto dibuja unas líneas ya decoloradas de las medidas de la cancha de baby-futbol (blancas) y de la cancha de basquetbol (amarillas). Una bandera chilena flamea a un costado de la cancha, mientras se distribuyen, por el costado izquierdo y el fondo del patio, seis salas. Precisamente al final del patio una reja separa el final de la cancha de un pequeño pasillo por el que se accede a dos salas. Esa reja que protege de eventuales “balonazos” a la hora del recreo o de educación física, tanto a los alumnos y profesores que transitan por el pasillo, como también a las ventanas de las aulas, da un cierto aire de encierro, sobre todo en aquellas épocas de frío donde los alumnos se quedan en el pasillo sentados o acostados en el suelo buscando algo de sol mañanero. Entonces esos alumnos sentados, conversando, riendo, lanzando alguna broma al pasar dan la imagen de personas que por unos breves minutos tienen la posibilidad de entibiar los huesos antes de volver a cumplir sus deberes.



Segundo patio. Trabajo de campo 2010-2012

Ya he comentado que parte del escenario de este segundo patio está marcado por las fumarolas que continuamente salen de las chimeneas de la fábrica de cemento. Mientras al costado derecho una pared pintada de azul, y una reja en sobre-elevación separan al Liceo del depósito de tuberías que se ubica en el sitio alledaño. Al costado de esa pared una serie de troncos de árbol sirven de asiento y banca para los y las alumnas que en el recreo se juntan y deambulan por este espacio menos observado por las autoridades y por tanto un poco más libre para el hacer y deshacer de los estudiantes.

4.4. La organización burocrática del Liceo

El director del Liceo tiene unos 50 años siempre viste de terno y corbata, y cada vez que recibe a un nuevo visitante, también durante las festividades y celebraciones del liceo, saluda en mapudungun “*mari mari*”⁴⁶, aunque a juicio de algunos alumnos que lo comentan con ironía “*el director no lo pronuncia como es*”, “*el profe de mapuche nos enseñó que se dice de otra forma*” y repiten “*mari mari*” fonéticamente arrastrando las erres.

Mi ingreso para poder llevar a cabo el trabajo de campo en el Liceo pasó necesariamente por contactarme con el Director y solicitarle una entrevista. Durante ese encuentro, yo explique el tipo de trabajo que realizaría y salvo pedirme la retribución de la información obtenida cuando concluyera mi tesis, no me planteo ninguna otra exigencia. De hecho con el transcurrir del tiempo cada vez que se topaba conmigo en el patio, en alguna sala o en la entrada del liceo me saludaba afectuosamente y me preguntaba cómo iba mi trabajo. Ese acceso que me permitió el director facilitó en gran medida mi trabajo pues con su venia ya me podía mover casi libremente por todos los espacios del Liceo.

Lo otro significativo de esa primera entrevista, fue que el Director me presentó a la profesora Celinda, la encargada en ese momento del área de interculturalidad del liceo y quién ideó su proyecto de interculturalidad.

⁴⁶ Saludo de bienvenida en Mapudungun.

Cuando conocí a Celinda, una señora de sesenta y tantos años, lo primero que me llamó la atención fue que sobre su blusa traía un broche con la leyenda *“libertad a los presos políticos mapuche”*. Al observar la biblioteca, que era el espacio donde me recibía en su doble función de bibliotecaria y encargada intercultural, observé que la temática indígena estaba presente a través de afiches y artesanías. Celinda era profesora, pero en ese tiempo, cercano a la jubilación, prefería por su cansancio, menos horas docentes y más horas en otras labores.

Aquel día una de las primeras cosas que me señaló fue que ella era mapuche y que su motivación por llevar a cabo ese proyecto era mucho mayor que aplicar un proyecto pedagógico más bien era un *“tema de vida”*. En ese sentido, su trayectoria vital, su subjetividad construida desde el asumir una historia de discriminación y negación sobre lo indígena en nuestra sociedad, había sido fundamental para echarlo a andar.

“De eso es lo que, en mi opinión, se trata la interculturalidad. O sea que aprendamos a respetarnos, pero que todos lo hagamos; integración, pero sin sumisión. ¡No! Creo que ya pasó el tiempo de eso. O sea, pasó un siglo. Nuestros padres nos enseñaron la lengua porque estaban aterrorizados por la guerra. Oye, y la guerra fue muy violenta... bueno, todas las guerras son violentas. Y lo único que querían era que sus hijos pasaran lo más piolita [desapercibido] posible. ... Claro... y que hablaran muy bien el castellano y completamente desapercibidos para que no... [pero] igual los discriminaron. Pero ellos creían que así no los iban a discriminar. Dejaron de hacer sus ceremonias, dejaron de hacer todo... el miedo.” (Profesora Celinda).

Es entonces cuando ella posiciona su historia de vida vinculada no sólo con su identidad mapuche, sino que también con un contexto societal más amplio. Su discurso plantea una visión política para referirse a la opresión y a la violencia que se impondrán a ciertos grupos sociales.

Su discurso, anclado en una posición social que se entiende como objeto de una integración forzada y desigual, va tomando un cariz más testimonial para

explicar su apuesta por un tipo de educación más intercultural. La lengua negada, se redescubre en la tradición familiar. El silencio en la escuela, se torna en palabra susurrada, casi clandestinamente para que pese al temor aún se escuche.

“Por eso que cuando fui [a estudiar] al Liceo, encontré que había inglés y francés y conocí a mi abuelo justo, porque antes no conocía yo a mi abuelo paterno; nosotros somos de acá de Barrancas, mi mamá era de acá y mi papá se casó acá y nacimos nosotros allí. Y yo cuando tenía que ir al Liceo, como en ese entonces no habían Liceos de niñas en todas partes, entonces me fui donde mi abuelo y caminaba hacia el Liceo por Cauquenes⁴⁷. Y yo escuchaba a mi abuelo que hablaba una lengua y le digo, le pregunté: “Abuelito, tú hablas una lengua distinta, pero eso no es inglés ni francés ni tampoco es castellano, ¿qué es?”. “Usted no se preocupe de eso”, me dice. “Usted, ésta no la tiene que aprender”... ¿me entiende? Pero él la hablaba con su gente” (Profesora Celinda).

Recuperar una seña de identidad, una lengua que es políticamente sentida como parte vital de su cultura, implica que ella se haga cargo de su historia personal, de la historia de su familia y de su pueblo, pero también de su país. De modo que una vez redescubierta esa identidad, la deba defender cuando la sienta amenazada.

“¡Y sí, los treintaitrés mineros sufrieron un accidente⁴⁸ y estaban en el fondo de la tierra y su vida era muy importante, pero al mismo tiempo habían treintaicuatro mapuches en huelga de hambre y su vida era muy importante! Pero no era importante la vida de los mapuches, me entiende, para la sociedad chilena” (Profesora Celinda).

Es desde esa posición, que se puede entender el rol preponderante que Celinda tuvo en el desarrollo del proyecto intercultural. Una labor tan decisiva

⁴⁷ Comuna ubicada al sur de Santiago, distante a 393 kms.

⁴⁸ Se refiere al accidente de un grupo de mineros chilenos que quedaron atrapados en un derrumbe durante meses. Este accidente alcanzó gran notoriedad tanto nacional como internacionalmente cuando finalmente pudieron ser rescatados vivos.

que se podría decir, sin temor a equivocarse, que sin ella el Liceo no se hubiera planteado un proyecto como ese. Por su relevancia trataré este tema en extenso en el siguiente capítulo, pero uno no puede dejar de preguntarse: ¿cuáles son las repercusiones de un proyecto educativo que no surge de los entramados burocráticos del Estado sino que a partir de las subjetividades de ciertos docentes?

Otro asunto relevante, es que poco a poco pude ir vislumbrando las diferentes tensiones que se daban entre los distintos sujetos del Liceo, demostrando pequeñas, y no tan pequeñas, disputas. Otros conflictos velados y otros más subrepticios. Tensiones por ejemplo entre el Director y Celinda, o entre Celinda y otros profesores, o bien, entre el Director y uno de los inspectores que había postulado al cargo de Director pensando que obtendría el puesto porque llevaba más tiempo en el Liceo, pero que finalmente no lo obtuvo. Conflicto que marcaba, sobre todo en esos primeros meses de mi estadía en el Liceo, la existencia de bandos a favor del Director y otros a favor del Inspector. Una soterrada lucha de poderes que también tenía implicancias en el desarrollo del proyecto educacional por cuánto lo que un grupo apoyaba, el otro lo negaba o se mostraba indiferente.

Otro cargo importante, era el de la Jefa de UTP⁴⁹. Como ya comenté en las primeras páginas de este capítulo, esta persona siempre se mostró afable y dispuesta a ayudarme en la investigación. Por ejemplo, invitándome a las ceremonias y celebraciones del Liceo, e incluso a unos meses de que yo hubiera llegado me invitó (en esas invitaciones que tienen carácter de “obligatoriedad”) a exponer en una jornada de reflexión sobre interculturalidad donde la comunidad escolar (profesores, alumnos, directivos y algunos apoderados) se reunían para dialogar sobre el proyecto intercultural. Me pidió que hiciera una exposición “más teórica” sobre lo que es la interculturalidad. Esta jornada de reflexión entregó muchas pistas interesantes que expondré en otros capítulos.

⁴⁹ Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica que se aboca a planificar los contenidos, metodologías y evaluaciones que debieran desarrollar los docentes en sus cursos.

Finalmente, aunque hay otros actores relevantes que irán apareciendo en el transcurso de este texto, debo detenerme para mencionar aunque sea brevemente las características de los docentes que trabajan en el Liceo y su organización.

Cada curso tiene un profesor jefe y otros profesores que asumen diversas asignaturas (o sub-sectores) como Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del medio, etc. Asignaturas que son consideradas obligatorias y están normadas por los CMO⁵⁰. Estos son profesores que mayoritariamente cumplen horario también en otros establecimientos educacionales (los “profesores taxi”) y que en este Liceo son alrededor de 16.

Otro tema son los cursos sobre “*culturas*” como son llamados genéricamente⁵¹, ahí aparece la figura del *profesor-tallerista* que es una persona que no necesariamente es profesor pero que por su conocimiento específico sobre algún pueblo indígena puede dictar los cursos-talleres sobre “*culturas madres*” (primero medio), “*cultura Mapuche*” (segundo medio), “*cultura Aymara*” (tercero medio) y “*cultura Rapanui*” (cuarto medio).

Mientras los cursos de cultura Mapuche, Aymara y Rapanui se abocan específicamente en tratar a estos pueblos indígenas de Chile, el curso “Culturas Madres” tiene un carácter más general y plantea la enseñanza sobre las culturas olmeca e inca, considerando como áreas de desarrollo cultural su influencia en Centroamérica y el mundo andino.

De este modo, cada uno de estos cursos tiene un educador específico. Durante mi trabajo de campo las “Culturas Madres” fueron realizadas por la profesora Celinda y después Marjorie; “Cultura Mapuche” por el educador tradicional FM.; “Cultura Aymara” por Marjorie y después por la educadora tradicional MC., y finalmente “Cultura Rapanui” por el educador tradicional CR.

⁵⁰ Contenidos Mínimos Obligatorios que deben estar presentes en el currículo oficial de las asignaturas y deben ser necesariamente enseñadas en todos los establecimientos escolares.

⁵¹ Y que en el caso de este liceo forman parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que elabora cada establecimiento educacional de acuerdo a las condiciones particulares y específicas que quiere plantear. De alguna forma es la parte “libre” del currículo que deja el Ministerio a cada establecimiento para proponer otros conocimientos o habilidades que quiera desarrollar en los alumnos.

Si la situación de los profesores ya es inestable y sobre exigida, la de los profesores-tallerista es aún más inestable con el agregado de que no son considerados “profesores” sino “*talleristas*” y por tanto cobran menos salario y además tienen menos horas. En síntesis, desde el ordenamiento administrativo ya son considerados profesionales de segundo orden. Lo cual veremos más adelante también tiene consecuencias en las relaciones entre profesores y talleristas.

4.5. De iniciativa personal a construcción institucional

Uno de los aspectos interesantes presentes en el proyecto intercultural llevado a cabo en esta institución escolar es su origen. A diferencia de un importante número de proyectos desarrollados en escuelas y liceos en Chile, este proyecto no surge desde una política estatal ni de planes y programas educativos contruidos desde el Ministerio de Educación (Cañulef 1996, 1998, Hernández 2004, Hernández y Thomas 2004, Mineduc 2005, Williamson 2004, Hevia 2005), más bien se construye desde las subjetividades de la Profesora Celinda y de la directora anterior.

Ella desde su auto reconocida identidad mapuche sistematizó y dio un plan más elaborado para generar una serie de acciones que buscaban visibilizar y valorar la pertenencia étnica de un grupo de alumnos en el contexto de una educación que ella evaluaba como homogeneizante.

“Bueno, entre las sugerencias que hicieron fue que se celebrara el año nuevo indígena, que yo debo reconocer que no tenía idea que se estaba haciendo aquí a nivel educativo, no sabía, ¿ya? Y bueno, yo planifiqué dos actividades culturales desde la biblioteca ese año. Mi objetivo era hacer... como recién me estaba haciendo cargo de la biblioteca, la propuesta era que esto fuera como un centro cultural, ¿ya? Esa era la idea. Entonces desde esa perspectiva como centro cultural yo puse todas las actividades centrales que salían desde la biblioteca, organizadas, igual con el apoyo del curso que yo era profesora jefe, ¿cierto? Pero eran iniciativas propias, de responsabilidad propia y los otros,

que se hacen durante el año, que sean responsabilidad de los subsectores correspondientes. Y la directora lo aprobó, la señora Ana León; ella era la directora en aquel entonces. Entonces me tuve que poner a investigar sobre el año nuevo indígena.” (Profesora Celinda)

La iniciativa que toma esta profesora entre el año 2003 y 2004, gatilla una serie de actividades promovidas en un primer momento desde la Biblioteca que logran articular a la comunidad educativa (alumnos, profesores y directivos) sobre la celebración del año nuevo indígena.

Celinda continuará con este trabajo al desarrollar el Proyecto Intercultural del Liceo recibiendo ya al comienzo la resistencia de algunos profesores, pero lentamente va a instalarse ese proyecto como una referencia característica del Liceo. En ese sentido, el apoyo desde la dirección del Liceo, que realiza en un primer momento la ex directora, y luego el director, abre camino a un proceso de institucionalización que buscará la consolidación de esta iniciativa.

Un aspecto central en este proceso de institucionalización burocrática es la producción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que viene a marcar la hoja de ruta de los distintos establecimientos educacionales, y que por las características de la Ley General de Educación (2009) permite que las Escuelas y Liceos fijen un proyecto institucional particular a sus necesidades siempre y cuando garanticen la enseñanza de los Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por la ley.

En este marco, la importancia del PEI está dada por cuánto delimita las acciones del Liceo y permite definir cuáles serán las fortalezas que tratarán de desarrollar. Para este caso, el PEI con carácter intercultural se va a estructurar en torno a 4 líneas de acción:

1. Planes y programas propios

“Desde el año 2007 el Liceo cuenta con un Plan de Estudios Especiales, que incluye los subsectores obligatorios de Culturas Originarias de

América en los cuatro cursos de la Enseñanza Media. Empezando con las Culturas Madres de América: Olmeca y Chavín a cargo de un profesor(a) de Historia y en los subsectores de Culturas Vivas, a cargo de educadores comunitarios pertenecientes a los pueblos Mapuche, Aimara y Rapa Nui. En estos cursos se persigue el aprendizaje de la historia, lengua y cultura de estos pueblos originarios.” (PEI Intercultural⁵², Celinda)

2. Talleres

“Tanto en las horas de libre disposición que contempla el Plan de Estudios, como en los subsectores de Culturas Originarias se procura implementar talleres que a través de las manualidades, la danza y la lengua promuevan actividades de aprendizaje vinculados al arte, la tecnología y la lengua de las culturas ancestrales de Chile.” (PEI Intercultural, Celinda)

3. Celebraciones

“Durante el año se realizan al menos dos celebraciones centrales. En las proximidades de cada 24 de junio se celebra, como una Unidad de Aprendizaje Integrada, el Año Nuevo Indígena, con Ceremonias Aimara y/o Mapuche, en tanto que en las proximidades del 12 de octubre se realiza una gran feria de la Interculturalidad la que pone el acento en la identidad mestiza de nuestra sociedad y el destino común de nuestra América Latina.” (PEI Intercultural, Celinda)

4. Transversalidad

“Si bien es cierto los programas oficiales de estudio contemplan una serie de OFT, vinculados al proceso de crecimiento y auto-afirmación

⁵² El texto citado se extrae del Power Point de presentación del proyecto cuya autora es Celinda Antinao. También existe un resumen de un par de páginas que sintetiza el proyecto. Curiosamente el PEI original extenso no existe como documento en los archivos del Liceo. Ante mi consulta y la de Marjorie, se nos señaló que “se extravió” en alguna oficina ministerial o municipal. Lo contradictorio, a juicio de Marjorie, quién siempre reclamo la necesidad de desarrollar un documento más completo, es que no se haya iniciado después al interior del Liceo un proceso de discusión y redacción de un PEI actualizado.

personal de los jóvenes y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; en el caso de nuestro PEI Intercultural, estamos llamados a fortalecer a través de todas las instancias que provee el currículo, estos aspectos de la formación ético-valorativa, identitaria y del aprender a convivir. Esta es la parte más amplia de la ejecución, pues contempla la instalación de un clima que abarque a estudiantes, profesores, directivos y padres unidos en función de una mejora personal y social, trabajando por un mundo donde reine la paz, la tolerancia y el respeto mutuo, y por un espacio educativo que permita mejorar las oportunidades de desarrollo de todos los jóvenes.” (PEI Intercultural, Celinda)

Es precisamente esta última línea de acción la que genera más “ruido” en la mayoría de los actores del Liceo que lo ven como escasamente desarrollado. Sobre todo en relación a la “escenificación” en los diversos espacios y momentos de la escuela, no sólo en aquellos limitados a los sub-sectores de culturas originarias, a los talleres, o a las celebraciones y ritualidades en que participa la comunidad escolar.

En este punto, se torna relevante comprender de qué manera un proyecto ideado en parte, desde los intereses y sensibilidades de una profesora, comienza a verse como una posible impronta que diferenciará al Liceo del resto de establecimientos no sólo de la comuna de Quilicura sino también del resto de la ciudad de Santiago.

Este proceso de institucionalización fija al menos un consenso en una parte importante de la comunidad escolar (profesores, directivos, y alumnos) y es la reflexión sobre la presencia de alumnado de origen Mapuche en el Liceo. Un porcentaje que osciló en los últimos años en torno al 10% de la matrícula del Liceo, es decir entre 15 a 20 alumnos y alumnas.

“Yo creo que nosotros cuando nos metimos en esto no nos dimos cuenta de que nos metimos en algo que tenía mucho por aprender, lo hicimos pensando en nuestros niños que eran discriminados ¿ya? Y llegaban acá llorando porque

les hacían burlas por su apellido entonces eso lo hicimos pensando en ellos, empezamos con eso, ¿ya? Que no discriminaran a nuestros niños, después tuvimos otro elemento que no discriminaran a los niños peruanos porque también teníamos ese problema, entonces aquí llegaban chiquillos ecuatorianos...” (Profesora Celinda).

De este modo, la reflexión sobre la presencia de alumnos sobre los que recae la identificación de pertenencia étnica deviene en la generación de estrategias al interior del Liceo que disminuyan la discriminación, el racismo y los prejuicios hacia aquellos alumnos signados como “Mapuches”.

La relación evidente entre el Proyecto y las subjetividades que lo sustentan y estimulan, lleva a que sea necesario también referirse al devenir personal de su precursora. En el año 2011, la profesora Celinda se retira del Liceo aquejada de un estado de salud complicado, y se distancia con un sentimiento de preocupación por el futuro del Proyecto Intercultural del Liceo en su ausencia. Un sentimiento relacionado con el “personalismo” que según otros profesores caracterizaba a Celinda y que se demostraba en la desconfianza en que los directivos y docentes pudieran estar a la altura de llevar adelante esta iniciativa intercultural.

De todos modos, antes de retirarse recomendó a Marjorie como “su heredera” a cargo del área intercultural, pues la conocía desde 2010 cuando al igual que yo, había llegado al Liceo para hacer la tesis, en su caso de Licenciatura en Pedagogía. Paradojalmente, con el paso de los años, Marjorie al irse del Liceo demostraría una preocupación similar por la continuidad del Proyecto.

“Esto parte por la persona que lo realiza es que la Celinda y ella me dice que el objetivo es cuando ella se da la reflexión de todos los temas que están sucediendo, que son de identidad, de multiculturalidad, y de ignorancia, de distintos temas que suceden y que ella lo reflexiona a partir de ser una profesora de historia que lleva como 40 años ejerciendo, y dice “ a ver si yo no lo pase en la U [Universidad], si yo no lo he visto en los profesores nuevos. ¿Qué es esto, como se llama?” y ella parte de esta reflexión y hace este

programa, lo escribe y hace todo el trabajo como académico, y se da un labor loable creo yo y ese es el primer paso” (Profesora Marjorie).

De una manera tentativa podríamos establecer tres etapas⁵³ por las cuáles se ha llevado adelante este apuesta de educación intercultural en el Liceo.

a) Etapa uno:

Se podría situar el año 2003 como el de inicio del proyecto de interculturalidad en el Liceo, en ese año la profesora Celinda comienza a organizar la celebración del año nuevo indígena y la conmemoración del 12 de octubre mediante una Feria Intercultural.

Estas primeras iniciativas tienen un carácter fragmentario, pues son referidas a actividades que se celebran durante el año escolar, pero no se integran con otras acciones pedagógicas. Buscan la sensibilización sobre la presencia de alumnado de origen indígena en la escuela.

En el periodo comprendido entre 2003 y 2005, se desarrollan anualmente dichas festividades incluyendo la participación de la comunidad escolar y también de personas de las organizaciones indígenas de la Comuna. Paulatinamente van surgiendo talleres de cerámica, tejido, música y bailes orientados a los alumnos, y que son dirigidos por personas pertenecientes a pueblos indígenas.

En el año 2005 se marca un antes y un después en el desarrollo de la interculturalidad en el Liceo. La directora de esa época presentó un proyecto de implementación curricular ante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC. Dicho documento, recopilado por Marjorie, presentaba esta

⁵³ En su tesis, Marjorie Huaiqui (2012: 46-51) plantea una idea similar, vinculando el desarrollo del proyecto intercultural en el Liceo a dos fases: la de *sensibilización* y la de *implementación*. A lo cual, yo agregaría una tercera, la de *apropiación institucional*, que coincidirá con el desarrollo de mi trabajo de campo.

iniciativa como: *“Contextualización curricular mediante la elaboración de Planes y Programas de Estudios Propios”*.

La presentación de este proyecto inicia una etapa de institucionalización de las iniciativas de interculturalidad del Liceo, apostando por incluir 4 sub-sectores nuevos y obligatorios al currículo: “Culturas madres”, “Cultura mapuche”, “Cultura Aymara” y “Cultura Rapa nui”.

Este documento explicitaba la estrategia de trabajo del Liceo:

- “1. Directora gestiona ante el sostenedor la autorización para presentar el actual proyecto.*
- 2. Consejo de profesores discute y aprueba el Proyecto fortalecimiento de la identidad étnica y del respeto a la diversidad, a fin de mejorar la autoestima y desarrollo integral de la personalidad de los educandos.*
- 3. Profesores y alumnos ejecutan Planificación intercultural 2005 como base para implementar PPP en el año 2007.*
- 4. Capacitación docente para la elaboración de Planes y Programas de Estudios Propios en el área intercultural étnica (mapuche, aymara y rapa nui) y la sensibilización de los distintos estamentos del Liceo, a través de las actividades relacionadas con los objetivos del proyecto.*
- 5. Elaboración de PPP.*
- 6. Coloquio intercultural de docentes, alumnos y comunidad (padres, apoderados, representantes de las comunidades étnicas, miembros activos o pasivos de esas comunidades”⁵⁴.*

En ese sentido, la declarada intención de apostar por la interculturalidad para superar la discriminación y mejorar la autoestima de los alumnos y el reconocimiento de su pertenencia a una identidad étnica, se mantiene en el discurso del Liceo, como queda registrado en el PEI elaborado por Celinda:

⁵⁴ Fuente: Formulario presentación de proyectos de iniciativas curriculares y propuestas innovadoras en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

“Este proyecto arranca del conocimiento, respeto y valoración de las culturas originarias de América, y en el caso de Chile, se toman las Culturas Vivas que en el momento de iniciarse el proceso de sensibilización, estaban presentes en el establecimiento. Pero apunta a temáticas éticas transversales que abarcan al conjunto de la sociedad multicultural (indígena y no indígena), lo que implica el reconocimiento y valoración del pluralismo cultural de la sociedad global, transformándose en un potente sustento para la convivencia intercultural” (Resumen PEI 2010, Celinda).

b) Etapa dos:

Se va a caracterizar por la emergencia de Planes y Programas Propios (PPP) articulados por Celinda en aras de desarrollar una educación intercultural, inclusiva y convivencial enfocada a toda la comunidad escolar, pero fundamentalmente a mejorar la autoestima de los alumnos de origen mapuche.

El periodo comprendido de 2006 a 2009 está marcado por la elaboración de los Planes y Programas Propios (PPP) realizados en el Liceo, lo que le dará el sustento curricular a la emergencia de los sub-sectores de “Culturas originarias” como asignaturas obligatorias presentes en el currículo del Liceo.

En esos años también comienza un proceso de exteriorización de las iniciativas interculturales llevadas a cabo en el Liceo. Por ejemplo, la presentación de las actividades del Liceo en un stand en el Centro Cultural de Quilicura (2009). También se produce un cambio en la jefatura del Liceo que pasa de la directora anterior Sra. León a la dirección de Jorge Robles.

En este contexto, la preocupación mayor estaba dada por los alumnos de origen mapuche presentes en el Liceo, aún no aparecería con fuerza la mirada de incluir en este proyecto de interculturalidad al creciente alumnado migrante que comenzaba a llegar al Liceo.

“Abogar por una educación intercultural, implica asumir que donde hay diversas culturas existirán diferentes formas de actuar, pensar y sentir pero eso no puede significar de modo alguno una jerarquización, ni menos discriminación de un grupo social sobre otro, sino una interacción, o más bien una relación respetuosa y enriquecedora entre ellos” (Resumen PEI 2010, Celinda).

c) Etapa tres:

Apropiación institucional, y creación de una política interna sobre interculturalidad que se amplía al alumnado migrante y que también implica una mayor “exposición del proyecto”.

De 2010 en adelante, coincidente con el retiro de la profesora Celinda, el proyecto intercultural del Liceo entra en una fase que es la de la consolidación institucional. Por cuanto además de desarrollarse una dinámica de equipo docente intercultural que agrupa a los docentes de los 4 sub-sectores de culturas originarias, también implica un momento de exteriorización del proyecto intercultural que comienza a recibir las visitas de organizaciones internacionales (Amnistía, Unesco), fundaciones, ONG's, investigadores y tesisistas de universidades nacionales y extranjeras. Paradójicamente no se desarrollará una mayor cercanía con la Oficina Municipal, las Juntas de Vecinos, y las agrupaciones de pueblos originarios de la Comuna. Este proceso será analizado en un próximo capítulo, pero es necesario consignar en este punto, ese distanciamiento con lo local.

Esta etapa también está marcada por la presencia creciente de alumnado de origen migrante de familias haitianas, palestinas, colombianas, peruanas, ecuatorianas⁵⁵ que en un número similar al del alumnado de familias mapuche comienzan a hacerse presente en el Liceo. Esto va a llevar a una explicitación de discursos desde los directivos y el equipo docente de las culturas originarias de que el proyecto intercultural se legitima aún más por la presencia de estas otras culturas.

⁵⁵ La migración a Chile ha ido en aumento desde finales de los noventa. En donde la comuna de Quilicura se ha transformado en uno de los principales lugares donde van a residir los migrantes.

De igual modo, en este periodo comienza a hacerse más patente la presencia de diferencias entre los distintos docentes relativa a la importancia o no de este proyecto intercultural. Esa diferencia se va a plasmar no sólo en discursos y prácticas que puedan ir en contra de este proyecto, sino también por silencios y gestos de indiferencia.

“Y yo creo que la posición de ella [una profesora que se opone a lo intercultural] no es muy distinta a la de la mayoría de la sociedad chilena, pero aquí tampoco puedo entrar a juzgarla, porque en la formación que recibió desde su casa, que sigue sosteniendo la sociedad chilena, ¿verdad? ¡Y sí, los treintaitrés mineros sufrieron un accidente y estaban en el fondo de la tierra y su vida era muy importante, pero al mismo tiempo había treinta y cuatro mapuches en huelga de hambre y su vida era muy importante! Pero no era importante la vida de los mapuches, me entiende, para la sociedad chilena” (Profesora Celinda).

Justamente, el periodo de trabajo de campo llevado a cabo en esta investigación doctoral va a coincidir con esta tercera etapa vinculada al proceso de apropiación institucional del proyecto intercultural en el Liceo. Por ello se podrán observar procesos que se han sedimentado en la práctica escolar, mientras otras dinámicas referidas a esa pretendida interculturalidad serán puestas en tensión por los diversos actores que componen a esta institución.

4.6. De metáforas y analogías

Para terminar este capítulo que buscaba dar una primera aproximación al cotidiano de la institución escolar a partir de revisar su entorno, sus espacios y su organización, es interesante mencionar algunas imágenes, representaciones también, de los distintos visitantes que han pasado por el liceo y cómo estas ya van entregando luces sobre su perfil particular. Para esa misión aquí van tres breves analogías:

a) Un Oasis

Como se comentó al comienzo de este capítulo, mi llegada al Liceo fue fortuita por tanto surgió de una conocida que había trabajado ahí. Ella al contarme de su experiencia dejó trasuntar esta imagen *“el liceo es como un oasis con sus árboles, rodeado de industrias. Parece imposible una escuela en un lugar como ese”*. Cuando escuché su descripción, sobre el Liceo en los márgenes de la comuna de Quilicura, y también en medio de un entorno vinculado ineludiblemente a industrias y fábricas también me costó imaginar cómo sería. Para ser franco, pensé que era una exageración. Sin embargo en mi primera visita, según el bus iba subiendo por la pasarela de la Avenida Américo Vespucio y se alcanzaba a divisar detrás de la fábrica de cemento un edificio de un solo nivel, pintado de azul y con una bandera chilena, pensé que algo de cierto podía tener su imagen.

Lo de oasis, en ese sentido, no iba sólo por la ubicación del Liceo en ese entorno sino que también ella me confidenciaba que los alumnos *“querían a su colegio y que lo echaban de menos”*. Esto se entendía por cuánto en esos primeros meses de 2010 tanto alumnos como profesores habían sido trasladados a otro establecimiento, mientras se arreglaban los daños del terremoto de Febrero de ese año, y se reconstruía la pasarela de vehículos que ubicada al frente, estaba, en ese entonces, por los suelos.

De este modo, cuando hablaba de que para ella era como un oasis también reproducía el discurso y el sentir de algunos alumnos que extrañaban su espacio ya apropiado. También porque eran “visita” en un Liceo de otros. Por eso, esta analogía del “oasis” funcionaba en dos niveles, el espacial y el de las relaciones sociales. Pues incluso si tenían problemas entre compañeros era distinto tenerlos en “su” Liceo, que estando en un espacio transitorio, extraño y ajeno.

b) Una isla

Esta representación se la escuche a la directora de una fundación que realizó una serie de charlas en el Liceo dirigida a los profesores. Después de asistir a

una de esas charlas compartimos transporte hacia el centro de la ciudad. Mientras nos alejábamos en bus del Liceo y caía la noche sobre Santiago, ella me comentaba que prefería venir en bus y no en auto, porque así no manejaba tanto y podía disfrutar de esta suerte de tour. En ese momento, me comentó que le encantaba venir al liceo y que para ella era como *“una isla, no te parece? Tan lejos de todo, parece como una flor en el desierto. Ahí tratando de hacer un esfuerzo, de sacar adelante la educación”*.

Esta imagen, la de isla, nuevamente puede ser leída e interpretada en dos planos, el primero con la ya obvia mención a su ubicación enclavada en la periferia urbana, en la cual ni siquiera existen casas ni residencias cerca. Sin embargo, en un segundo plano puede aparecer una interpretación incluso más significativa y que es la de ser una isla a la que llegan distintos alumnos provenientes de distintos entornos.

Así, para ella, el proyecto de interculturalidad del Liceo crea un ambiente en el cuál pueden educarse alumnos de una diversidad importante *“sean de familias migrantes o chilenos, o de familias mapuche. El Liceo los está considerando, se la está jugando por ellos.”*

La directora de esta Fundación que se focaliza en temáticas de educación e inclusión social no lo dice pero, como pasa con las representaciones que son potentes y generan nuevas representaciones en otros sujetos, uno puede seguir el juego y pensar en esa frase de Eduardo Galeano: *“el desarrollo es un viaje con más naufragos que navegantes”*⁵⁶. Cabría entonces preguntarse: ¿quiénes llegan a este liceo-isla, naufragos o navegantes?

c) Un refugio

Es casi esperable que la analogía que haga la coordinadora de la Oficina Municipal Migrantes y Refugiados de Quilicura, sea entender al Liceo como un “refugio”. En ese sentido, las y los alumnos de familias migrantes que han llegado al Jorge Indo han sido, de alguna manera, apadrinados (o en este caso

⁵⁶ Presente en el libro “Las venas abiertas de América Latina” (1971).

“amadrinados”) por Yamilé. Tanto las alumnas de origen haitiano, como los hermanos de origen palestino cuando ven llegar a Yamilé al Liceo corren para saludarla. Ella les pregunta por sus padres, cómo les va con las notas en los cursos y cómo los tratan en el Liceo. Los chicos palestinos le van contestando en español que todo va bien, las chicas haitianas en creolé y algo de francés también se ponen al día con ella.

Este punto sobre *“el trato que reciben”* le da sentido a la referencia de “refugio” que ella espera que encuentren los alumnos migrantes en este Liceo. *“Aquí los reciben sin problemas, facilitan su matrícula, los profesores tratan de ayudarlos. Eso en otros colegios no es fácil”*. Las causas de la llegada de las familias migrantes a Chile, ya veremos, es variada. Sin embargo la mayoría de las veces los migrantes deben confrontar un sistema burocrático que no facilita los trámites para obtener los permisos de residencia y trabajo. Y también se enfrentan a una sociedad como la chilena no muy acostumbrada a la multiculturalidad. Sobre todo en las ciudades, donde por ejemplo lo indígena se percibe como algo rural, ya sea con las comunidades andinas del norte, o en el sur con los Mapuche. Por esto, la llegada de migrantes peruanos, colombianos, ecuatorianos, haitianos hace que se vuelve cotidiano escuchar comentarios por la calle del tipo *“antes no se veían negros en las calles”*, o *“el centro de Santiago parece Perú”*. Esa diversidad de personas que comienza a notarse sobre todo en comunas de sectores pobres como Quilicura, que coincidentemente tiene el más alto porcentaje de habitantes de origen haitiano en Santiago, pone sobre la mesa discusiones sobre discriminación, tolerancia, xenofobia y racismo.

Incluso una de las canciones más conocidas del *folcklore* chileno dice *“y verás cómo quieren en Chile al amigo cuando es extranjero”*. Medio en broma, medio en serio uno podría completar *“depende de cuál extranjero sea”*.

En síntesis, hacia eso apunta la idea de “refugio” que esgrime Yamilé y así surgen las interrogantes. ¿El Liceo será de verdad un espacio de no discriminación para los alumnos de familias migrantes?, o ¿al menos mejor que otros Liceos o escuelas de esa comuna? ¿Marca alguna diferencia con

respecto a otros establecimientos educacionales el hecho de que exista un proyecto intercultural en el Liceo? Preguntas como estas brotan fácilmente pero veremos que las respuestas, si existen, no son tan fáciles.

CAPITULO 5

LAS REPRESENTACIONES DE LO ÉTNICO EN EL ESPACIO DEL LICEO

Llegado a este punto, se torna imprescindible referirnos a las representaciones sobre lo étnico que se construyen en el espacio del Liceo. Para ello, retomaremos la discusión teórica sobre las *representaciones* distinguiendo los aportes conceptuales de la corriente de Representaciones Sociales, como también de la teoría crítica desarrollada por el *enfoque post-colonial sobre las representaciones* encarnado por Spivak, Hall, entre otros.

Las representaciones sobre lo étnico en el Liceo, pueden entenderse en dos niveles complementarios. Primero el discursivo, referido a cómo ciertos actores producen categorías para definir algunos elementos de los pueblos indígenas para ser estratégicamente narrados como características esenciales de esos grupos tratando de construir un relato alternativo al que históricamente ha negado y negativizado a los pueblo originarios.

En un segundo plano, se van a explorar la vinculación de esos relatos con ciertas prácticas sociales, que devienen en la consolidación y cristalización de esas representaciones, buscando “encarnarse” en los sujetos a través de rituales, ceremonias o dispositivos pedagógicos que estimularán su percepción como realidad.

En este apartado, nos centraremos en las representaciones sobre lo étnico construidas discursivamente, para dejar las implicancias rituales y de prácticas sociales a los capítulos siguientes.

5.1 Características que adoptan las representaciones sobre lo étnico

Extrapolando la distinción conceptual entre *núcleo y periferia* de Abric (2001), para entender la organización interna que compone a un sistema de representaciones, se podría plantear que la **categoría principal** sobre la que se construye el conglomerado de representaciones sobre lo étnico es **la reivindicación de lo indígena**. De la mano de esa declaración de erradicar la discriminación étnica en el Liceo y fomentar un mayor sentido de orgullo y pertenencia entre los alumnos de origen Mapuche, es notorio que las representaciones construidas bajo el alero del Proyecto Intercultural buscarán positivizar ciertos elementos identificados como característicos de los pueblos originarios.

Es precisamente en este punto donde se establece un nexo con la mirada crítica sobre las representaciones señalada por Spivak (2003), Hall (2003) o Rivera Cusicanqui (2010). La característica principal de estas representaciones sobre lo étnico surgidas en el Liceo como parte de su proyecto intercultural, es que son construidas como representaciones alternativas a aquellas de carácter hegemónico vehiculizadas en los últimos dos siglos por la educación en Chile que buscaban la homogeneización del alumnado de comunidades diversas.

Esa visión hegemónica, también se va a apreciar que puede persistir en la institución escolar en el ámbito de cursos desarrollados por docentes que tienen a su cargo asignaturas que no van a vincular con la temática intercultural. Presentando a veces de manera abierta, y en otras, silenciosa, el reparo en transversalizar una mirada intercultural a los contenidos que ellos no asocian como espacios para visibilizar aportes de los pueblos originarios.

En las observaciones realizadas en el Liceo en asignaturas como lenguaje y comunicación, matemática o comprensión del medio, la mayor parte de lo presenciado no mostraba por parte del profesor/a ninguna referencia a las materias de carácter intercultural, tampoco existía de parte de los alumnos alguna pregunta o comentario que buscara interpelar o mostrar algún tipo de contraste con lo visto en los cursos de cultura con respecto al lenguaje, el conocimiento matemático o la postura con respecto a la naturaleza de los pueblos indígenas. En ese sentido, la experiencia como etnógrafo en otras

investigaciones en escuelas, me lleva a plantear que en este tipo de asignaturas no existía gran diferencia con un curso desarrollado en cualquier otro colegio o Liceo. A sabiendas del riesgo de generalizar, ocurría que muchas veces parecía que la clase que observaba en estos cursos “no interculturales”, parecían trasladarme a cualquier otro Liceo, sin la particularidad de su proyecto educativo.

Ahora bien, esto no quiere decir que los profesores de estos cursos denostaran lo indígena, o bien se opusieran abiertamente a realizar el esfuerzo de aproximar sus materias a un enfoque intercultural. Por el contrario parecía a menudo instalado el *tabú* (entendido en un sentido amplio) de no hablar mal del proyecto que vehiculizaba la institución escolar. De ese modo lo que se hacía evidente, era el silencio que invisibilizaba lo étnico y lo intercultural en esas clases, más que referirse a ello en términos negativos.

En esa línea, el sentido “alternativo” del proyecto intercultural del Liceo marca la búsqueda de re-nombrar una historia oculta y/o negativizada por el proyecto nacional, como es la de los pueblos originarios. Planteando como una de sus características, el adoptar una postura contra-hegemónica para responder a esos silencios que no sólo se han desplegado históricamente en la educación chilena, sino que siguen estando presentes en los espacios “no etnificados” del Liceo.

Así estas representaciones sobre lo étnico que emergen del proyecto intercultural de este Liceo, parafraseando a Spivak, buscarán “hablar por el subalterno” estableciendo un diálogo, una respuesta, con ese otro tipo de discursos de carácter homogeneizador.

Esto nos lleva al siguiente punto: ¿quiénes van a construir esas representaciones alternativas? ¿Y en relación con qué van a ser construidas? Las propias dinámicas del Liceo y el enfoque auto gestionado de su proyecto intercultural, plantean la cuestión sobre el carácter que adoptan las relaciones que se dan entre los sujetos que participan en la construcción de representaciones sobre lo étnico que pretenden ser “alternativas”. La mayor

parte de ellas son constituidas desde un enfoque relacional, donde se busca positivizar lo históricamente negativizado, o hacer valorable lo que ha sido invisibilizado. Ese carácter dialógico, a veces evidente y explícito, pero también latente y a menudo contradictorio, mostrará en las representaciones sobre lo étnico que han sido identificadas en la investigación una constante referencialidad a ser respuesta de otro discurso, de mostrarse como algo alternativo.

En este capítulo, se tratarán de mostrar las representaciones que construyen los sujetos en un escenario escolar donde se van superponiendo distintas lógicas; *la hegemónica* aún presente, pero que de modo menos evidente aún niega o invisibiliza lo indígena, el proyecto intercultural planteado por el Liceo que *institucionalmente* transita por una vereda que oscila entre lo que es “permitido” cambiar, y lo que es parte constitutiva de su acervo escolar, y también esa posición aparentemente más *contra-hegemónica* que pueden llegar a plantear los docentes que se hacen cargo de los cursos “de culturas” pero cuyo impacto es de impreciso alcance.

De este modo, el tipo de representación alternativa sobre la otredad que se construye en el Liceo puede diferenciarse en estas dos modalidades, la **institucional** y la **contra-hegemónica**. Si bien parece simple relacionar las representaciones institucionales sobre lo étnico con los directivos que declaran un discurso marcado por nociones multiculturalistas de convivencia amistosa. Algo que podríamos relacionar con aquella *interculturalidad funcional* (Tubino 2005), que se hace eco de esa lógica del estado neoliberal con acento multicultural. Es más complejo poder ubicar el discurso oscilante de los docentes-talleristas que fluctúa por una parte, entre una crítica cercana a lo post-colonial, sobre la necesidad de revertir la situación de marginalización que han vivido los pueblos originarios en Chile, construida desde sus subjetividades relacionadas con lo indígena. Y por otro lado, un discurso más normativo influenciado por la necesidad de adecuarse a los patrones burocráticos y políticamente correctos de la institución escolar. Ahí radica la dificultad de poder ubicar a estos docentes, o de develar cuál de las representaciones que ayudan a construir les es más necesaria.

Las representaciones sobre lo étnico inmersas en el proyecto intercultural del Liceo y que han sido identificadas en la investigación, las ubico en referencia a quién las enuncia o produce (directivos, profesores de los cursos “de culturas”, y alumnos), no en el sentido de entenderlas como producidas desde la nada por esos sujetos, sino más bien entendiéndolas como parte de procesos de reproducción, que se apropian de otros discursos, para consolidar o relativizar imágenes, creencias y sentidos que son re-elaborados en un escenario intersubjetivo, desde posiciones sociales cambiantes y muchas veces ambiguas, categorías que al fin y al cabo, se hacen eco de otras imágenes y discursos.

El hecho de enfocarse en las representaciones de los sujetos mencionados anteriormente, no implica dar por descontada la ausencia de representaciones sobre lo étnico o lo intercultural reproducidas por los otros docentes que no llevan cursos “de culturas”. Esas representaciones existen y conllevan una diversidad de posturas, pero toman una posición secundaria dentro de la elaboración de ese discurso oficial de tolerancia y respeto a las diferencias que propugna la dirección del Liceo, y que despliegan en el aula los docentes-talleristas.

De este modo, pese a su declarada intención transversalizante, el proyecto intercultural del Liceo gira de manera centrípeta sobre el eje de directivos, coordinadora intercultural y profesores-talleristas de los cursos de “cultura”, ocasionalmente con la participación permitida de los alumnos en las actividades de puesta en escena del proyecto intercultural (como veremos en el siguiente capítulo). Quedando en una situación marginal los silencios de una parte de los profesores, su rechazo velado al proyecto, e incluso sus intenciones de participar y discutir la naturaleza del proyecto intercultural.

Un tema no menor en este sentido, que excede el proyecto en sí, son las potenciales disputas que se dan al interior del Liceo entre grupos de docentes, y entre docentes y directivos. Por ejemplo, a partir de la situación contractual de la mayoría de los docentes, ya no caracterizada, como diría el sistema

neoliberal, de manera “flexible y autónoma”, sino derechamente inestable y precaria. Donde las presiones que el sistema laboral somete a los docentes trasuntan también en las alianzas y disputas que terminan por entremezclarse con proyectos que suponen a ojos de estos docentes más trabajo, más esfuerzo y no necesariamente beneficios.

Un asunto similar, es el de las evaluaciones docentes sobre las que se sustenta la posibilidad de que los profesores contratados por horas, puedan renovar anualmente sus contratos.

“Han habido ciertas instancias, por ejemplo para la evaluación docente donde terminaron muy molestos algunos profesores. Y eso provoca, a los otros mal evaluados. Y se están tratando de sacar por lo menos a nivel simbólico documentos ligados a la interculturalidad pero tienen que ir de la mano también con otras, creo yo, con otros aspectos como mejorar la comunicación. Generar las instancias para que la gente se sienta cercana, y en la medida que eso no se haga se ve perjudicado lo que tiene que ver con la interculturalidad” (Profesor MA, curso Religión).

La referencia sobre el clima laboral al interior del Liceo permite apreciar aristas que no son evidentes en el proyecto intercultural, pero que pueden afectar su desarrollo y la toma de posiciones para apoyarlo, oponerse o permanecer indiferentes. Más si se considera que la mayoría de los docentes de esta institución deben trabajar en varios lugares para completar un salario medianamente digno.

“Luego estas dentro [del Liceo] y lo que ha pasado muchas veces es que los colegas vienen acá como por seis horas, entonces como los vas a involucrar tú [en el Proyecto intercultural] en 6 horas, si viene un día, viene hacer su clase y se va, o viene 2 días. Entonces esta institución Liceo que tenga un proyecto intercultural es como que les resbala porque no están las instancias, las actividades son una cosa interna nomás, no como algo que supuestamente debería estar involucrado ciertos valores o ciertos compromisos de la misión de este Liceo” (Profesor MA, curso Religión).

Este profesor, por ejemplo, realizaba un curso no directamente vinculado en el currículo al área intercultural, y sin embargo tenía una mirada crítica sobre el proyecto intercultural pues lo consideraba demasiado focalizado en el tema indígena, planteando que se debía producir un debate interno en el Liceo para ampliar esa mirada “alternativa” a otros aspectos y no solamente el “étnico”, pero que uno de los problemas para realizarlo era el ir y venir de profesores que no contaban con el tiempo efectivo para integrarse a una discusión de ese tipo. Él mismo se plantea interesado con el proyecto intercultural, pero también manifestaba sus diferencias en el modo en que se presenta el proyecto.

“Ella [Celinda] decía por ejemplo “ya deberíamos estar viendo la cultura Chavin” y se metía en las discusiones nuestras [del resto de profesores], entonces primero veamos si tiene sentido y pueden verse a sí mismos, ¿en donde será, en religión, será en filosofía, será historia? Puede ser pero si vamos a empezar a ver las culturas madres de América Latina primero empecemos por nosotros mismos, de dónde somos, qué música te gusta, ver el tema de la discriminación. Porque tratar de ver quién eres, lo tratamos con dinámicas grupales, y vemos lo conflictos que hay de discriminación y esta todo relacionado. Porque si tú no sabes quién eres, tú discriminas, te discriminan, nos discriminamos entre todos, no hay tolerancia entonces. Partir de ahí, de lograr por lo menos centrar un ámbito para mirar cual es la identidad que tenemos ¿Cuál es nuestra identidad?” (Profesor MA, curso Religión).

En ese sentido, se plantea por una parte la distinción entre “ella”, la coordinadora, y un nosotros marcado por los profesores de los otros cursos. De ese modo, se trazan fronteras entre unos y otros, que van proyectando también diferencias al nivel de cómo se puede abordar el proyecto intercultural, fuera del reducto de los cursos de “culturas”, en las otras asignaturas.

“Por ahí, una entrada diferente creo yo, eso sería interesante, que sea innovadora, integrado, entonces si le metís culturas madres, cultura chavin, los olmecas, etcétera, etcétera, es como una clase de historia común y corriente y eso ha pasado con ella [con Celinda]. Unas ponencias de diapositivas donde

teni' un texto de cómo 100 palabras para primero medio, y para cualquiera, no puede ser. Síntesis es lo que falta, y es algo que uno tiene que mejorar porque uno cae en eso, una imagen, dos, o tres, o cuatro conceptos y listo. Así tiene que ser, tiene que ser mas didáctico, tiene que ver con como pasar los conceptos, porque no son una cosa superflua los conceptos, son fundamentales porque son experiencia" (Profesor MA, curso Religión).

La crítica sobre la metodología para llevar a cabo el proyecto intercultural se relaciona, en parte, con la misma lógica de segmentación de los saberes al interior de las instituciones educativas. Este profesor parece detectar esa reproducción del orden formal y normalizado en que se imparten los conocimientos dentro del espacio de la escuela. Repetirlos, por tanto, con cursos sobre culturas madres o sobre pueblos originarios sería replicar también una lógica escolar que diferencia y no integra.

Lo anterior también puede ser analizado a la luz de lo planteado por Dietz en relación a los mecanismos de reificación que están habitualmente asociados a los procesos de etnogénesis:

"Como ocurre en todo proceso de etnogénesis externamente inducido en contextos de asimetría de poder, sostengo que en la práctica escolar la oficializada reducción de la diversidad cultural a "ítems" que indican "otredad" así como la tematización reificante de los fenómenos interculturales acaban etnificando los discursos de los diferentes actores que interactúan dentro y fuera de la escuela" (Dietz 2003:172)

Esto se vincula con la emergencia en el currículo oficial del Liceo de los cursos de "culturas originarias" que se va a organizar secuencialmente siguiendo "Culturas Madres" (Olmeca, Chavin) en primero medio, "Cultura Mapuche" en segundo medio, "Cultura Aymara" en tercero medio, y finalmente "Cultura Rapanui" en cuarto medio. Pasando a compartir el rango de curso obligatorio con subsectores más tradicionales como "Matemáticas", "Lenguaje y Comunicación", "Comprensión del Medio", o "Inglés".

De manera paradójica, la inclusión formal de los cursos de “cultura” en el currículo del Liceo se plantea como una apuesta por su transversalidad, al aparecer en todos los niveles de la enseñanza media. Sin embargo, eso se traduce en una lógica que va a incorporar lo intercultural de manera focalizada a través de cursos especializados. Dicha paradoja trata de ser neutralizada, por el proyecto intercultural, a través de dos estrategias complementarias: los talleres, y las celebraciones y ritos que se escenifican en el Liceo.

Ahora bien, ese rango de obligatoriedad que pasan a tener esos cursos, marca de algún modo parte de la legitimidad para introducir ese contenido intercultural amparándose en las posibilidades que da la Reforma Educacional para contextualizar los planes y programas del Ministerio de Educación a la realidad de las escuelas. Esa obligatoriedad está ratificada pero también signada por requerir “trabajos”, “notas” y también asistencia obligatoria por parte de los alumnos.

“De hecho los profesores que iban a hablar: el profesor de aymara y mapuche. Ellos tenían que hablarnos a nosotros los profesores porque en el fondo teníamos que planificar con ellos. Porque lo que vemos en el fondo es que las asignaturas iban a quedar como aisladas, entonces la idea era ver de qué manera historia puede apoyar con esto, de qué manera filosofía o religión pueden apoyar con esto, o la profesora de arte, porque si nos relacionamos bien, ganamos fuerza y para eso fue la idea de la jornada [intercultural]”⁵⁷. Y había que luchar con muchas cosas, de hecho como te dije los mismos profesores de la materias como te dije, hay diferencias entre ellos en la manera como “yo no soy rapanui, yo soy hablante” “yo soy mapuche, yo soy hablante” “yo soy...” no sé, entonces estamos hablando de una forma...” (Profesor MA. Curso Religión).

Otra referencia crítica, la plantea este profesor para referirse a las diferencias y roces que existirían entre los mismos profesores-talleristas que dan los cursos de culturas, según su adscripción étnica, en el sentido que algunos se declaran pertenecientes a un pueblo originario, mientras otros hacen la salvedad de no ser parte de un pueblo indígena pero si manifiestan ser hablantes o conocer la

⁵⁷ El carácter de esta “jornada intercultural” se analiza en el capítulo sobre los rituales y actividades interculturales institucionalizadas.

cultura. Aquí es donde se cruzan esos marcadores étnicos (apellidos, lengua y adscripción a un pueblo originario) como una forma de validar y legitimar su conocimiento sobre la cultura que “imparten” en el aula.

De este modo, las reflexiones de este profesor sobre el proyecto intercultural del Liceo sirven para ejemplificar un tipo de discurso que si bien simpatiza con dicha iniciativa, también plantea diferencias al cuestionar su alcance, su metodología, e incluso su propio sentido. Así, el supuesto carácter focalizado de este proyecto le restaría un potencial crítico para confrontar temáticas sociales más amplias y no quedar reducida a sólo combatir la discriminación hacia los pueblos originarios.

En los siguientes capítulos, se van a ir incorporando las diferentes miradas que surgen desde los otros profesores con respecto a su cercanía o lejanía con el proyecto intercultural para poder matizar lo que en un primer momento puede parecer mostrar la existencia de “bloques”, de grupos de actores que mantienen contra viento y marea una posición duradera y definitiva con respecto a lo intercultural y lo étnico, cuando por el contrario la mayoría de las veces lo que se puede percibir es la oscilación de los sujetos que en determinadas circunstancias se muestran indiferentes, en otras entusiasmados, y también pueden resistirse.

5.2. Ejes de articulación de representaciones sobre lo étnico

La idea de elaborar un proyecto intercultural en el Liceo, al menos desde un plano explícito, apela a la necesidad de sensibilizar y tornar en positivo las tradiciones culturales de los pueblos originarios de América y específicamente de Chile. De ahí que identifique como la categoría principal sobre la que se sustenta el resto de las representaciones sobre lo étnico, *la reivindicación positiva del acervo cultural indígena*.

Ese voluntarismo asociado a desactivar fenómenos de racismo, discriminación y xenofobia en el espacio del Liceo se nutre de una dinámica analizada por Dietz (2003) que establece una analogía entre los mecanismos que maneja el “*nacionalismo nacionalizante*” para agregar a grupos sociales diversos a su proyecto de nación pero bajo el principio de homogeneizar y anular sus diferencias, y que también hace suya “la *etnicidad particularizante*” (Dietz 2003) para esencializar ciertos elementos culturales que puedan definir la pertenencia de los sujetos a una determinada etnia. En ambos casos se cuenta una historia que se naturaliza, se narra un relato que se solidifica, para que merced a un ardid de la institucionalización del saber se vuelva reconocible e identificable, una identidad específica.

En esa línea, surge lo que podríamos identificar como mecanismos de etno-génesis que, pese a construirse en torno a una multiplicidad de símbolos fragmentarios, remite a categorías culturales compartidas y construidas socialmente que a pesar de su fragmentariedad le otorgan sentido. De ahí la idea que nos parece sugerente desde la corriente de las Representaciones Sociales, de entenderlas no de manera aislada sino como elementos que se configuran en un sistema discursivo.

Estas representaciones contribuyen a construir una cierta noción de etnicidad, cuyos promotores esperan pueda reemplazar en los discursos y prácticas conductas discriminatorias entendidas como el correlato de representaciones dominantes. Por tanto funcionan para recrear lo que se supone dominado, reactualizar lo que se piensa como latente, y reforzar lo que se considera deseado e ideal.

Vinculado a una “*etnicidad particularizante*” (Dietz 2003): va a fijar héroes, sustancializar valores, relatar, re-situar y sedimentar una historia, al tiempo de representar el territorio donde se vive en el oscilar de la pérdida de “lo rural” y de la adaptación con “lo urbano”.

De este modo, voy a entender las **representaciones como un entramado de discursos, prácticas culturales y símbolos que configuran una imagen**

sobre el sí mismo y sobre el otro, y que a su vez producen y reproducen otros discursos, prácticas culturales y símbolos con los que se relacionan dentro de un espacio social.

Desde esa definición mencionaré algunas de las representaciones más relevantes enunciadas por los sujetos que se hacen parte del proyecto intercultural del Liceo que marcan el inicio de lo que podemos pensar como una iniciativa de etno-génesis, o de reactivación de lo indígena. Para luego, en los siguientes capítulos, poder relacionarlas con las prácticas culturales observadas en el cotidiano del Liceo, y también con aquellos disensos explícitos, y también velados, que aparecen, por ejemplo, con los profesores de los cursos no vinculados directamente con las denominadas “culturas originarias”.

Representaciones de lo étnico construidas por los Docentes-talleristas y la Dirección del Liceo

a) El eje ontológico

Un primer grupo de representaciones sobre lo étnico se orientan a mostrar ante los alumnos que los pueblos originarios no han desaparecido sino que están vivos y por tanto existen.

a.1. Culturas vivas

*“Por ahí otro tema es reconocer las **culturas vivas** que existen y que son un aporte a la sociedad en temas tan coyunturales como medio ambiente, como convivencia, como la forma que tienen de resolver conflictos a través del dialogo, el rescate de eso de la oralidad, de la discusión, de la comunicación, el rescate al respeto de los ancianos y eso es lo que a nosotros como culturas vivas nos interesa también.” (Profesora Marjorie)*

Una mención reiterada es la de dialogar sobre la condición “viva”, de “cultura que respira” como oposición tajante con aquellas culturas que han desaparecido, en la comprensión de estos docentes y de las autoridades de la dirección del Liceo (Director, jefa de UTP). Como veíamos anteriormente, se están construyendo estas representaciones alternativas para refutar la historia oficial transmitida por una educación que buscó por décadas homogeneizar y anular la diversidad cultural. Dicha refutación también funciona como una afirmación frente a aquellos docentes del Liceo que manifiestan una distancia con el proyecto intercultural. Al explicitar que son culturas vivas, las dotan de legitimidad para enseñarlas, fomentarlas, y darles un espacio igual de formal que las otras asignaturas. Aunque eso redunde en reificarlas y mostrarlas como un curso más.

“Estamos en un contexto urbano, incluso con una población indígena minoritaria, entonces, por lo tanto nuestras propuestas van hacia jóvenes indígenas y no indígenas, y como se llama... trabajadas en distintas culturas... las culturas vivas; las más importantes, digamos...” (Director)

El director plantea el discurso oficial del Liceo, un enunciado bien aprendido sobre la misión que guía el proyecto intercultural y que reiterará en ceremonias y celebraciones del establecimiento escolar. Su reiteración de la condición “viva” de las culturas a enseñar, valga la ironía, se complementa con lo señalado por la profesora Marjorie. En este punto, se produce la primera afirmación que le otorga validez al proyecto intercultural, al consensuar la vitalidad de los pueblos originarios en que se centrará el proyecto. En un segundo momento, se valora su presencia en el contexto urbano que lo torna en un tema cercano. De ese modo, la producción del proyecto intercultural va a jugar con la noción de lo valioso que es relevar su existencia y actualidad.

En ese sentido nombrar las virtudes de los pueblos originarios es percibido como un antídoto al desdén con el que se les trata desde el mundo no indígena, y a los desconocimientos e ignorancias que los productores del proyecto identifican no sólo en la sociedad en general sino que también entre sus colegas de otros cursos.

“Y entonces, por ejemplo, un profesor dijo: “Yo no sé para qué tengo que hablar esto de los indios con los niños”. Entonces yo le dije: “Oye, yo nunca te he faltado el respeto a ti, ¿por qué tú me estás faltando el respeto?”. “¡Pero si no lo estoy diciendo por ti Celinda, lo estoy...!”. “No”, le dije, “¿Te olvidas que yo soy indígena? Yo soy indígena como ellos y te aclaro, no soy de la India, sino que de aquí, en esta tierra (golpea con la mano la mesa como afirmando). Ustedes los europeos llegaron a nuestra tierra”, entonces... “¡Ahh! ¡No! Disculpa es que no te quería ofender”. Ya...” (Profesora Celinda).

Una salvedad, el profesor al que reprende no es europeo, es chileno como ella, y sin embargo en su discurso, Celinda lo identifica como vocero de ese lenguaje que denosta lo indígena y se vanagloria de lo europeo. La crítica que hace extensiva a la sociedad chilena trata de denunciar esa narración que reafirma la discriminación hacia los pueblos indígenas.

a.2. Culturas madres

La mención a las “culturas madres” en el currículo del Liceo, con un curso específico en primer año que sirve de entrada a los alumnos al tema intercultural se hunde en el pasado para tratar de valorizar los aportes de las culturas Chavin y Olmeca.



“A un costado del patio central, se divisa la representación en piedra tallada de una cabeza Olmeca. Suerte de collage indoamericano, se hace notorio el contraste con la sala que queda al fondo y con un par de alumnos que sentados en una banca toman sol mientras dura el recreo...” (Notas de campo, Noviembre 2010).

La simbolización que implica explicitarlas como “culturas madres” alude a rastrear una continuidad temporal, que se complementará con otra representación de lo étnico que mostraré a continuación, su dimensión histórica. Un pasado negado y ocultado frente a otras tradiciones culturales más reconocidas y validadas por la modernidad, lo que se vincula con la idea de la colonialidad del saber, desarrollada por Mignolo, entre otros autores, para marcar esa segregación entre unas y otras tradiciones.

Esa referencialidad a lo materno presente en la valoración de estas culturas, tampoco es baladí, si se lee desde la teoría desarrollada por Montecino (1993) sobre la matriz cultural de lo latinoamericano como signada por el mestizaje. Proceso en el cual está ausente el padre español (representado por los conquistadores) y está presente pero negada o negativizada la madre indígena. Más si se considera la mención recurrente de las coordinadoras interculturales sobre lo mestizo, como una negación que es parte de la sociedad chilena, y que se establece como una representación específica que se tratará más adelante.

b) Eje temporal/histórico

Relacionado con lo anterior, emergen otras representaciones vinculadas a la *temporalización*, como la denomina Dietz (2003) para referirse a una de las estrategias que comparten el *nacionalismo nacionalizante*, y la *etnicidad particularizante*. Son aquellas categorías culturales que se vinculan a una historicidad que le dará sustento al construir y configurar representaciones de lo étnico ancladas a un pasado.

La organización del currículo intercultural se basará en una linealidad temporal que concibe una tradición indígena perceptible, reconocible y con “continuidad”. En ese sentido el “tiempo” se construye como una secuencia tributaria de las “culturas madres” como los Olmecas, Chavin, etc. La sola mención a “culturas madres” en la representación esbozada explícitamente en el proyecto del Liceo sugiere la idea de una descendencia que se prolonga en el tiempo, que pareciera aferrarse a un pasado que nutre, guía y orienta.

b.1. Pueblos con historia

Se plantean representaciones ancladas en una historicidad larga, una diacronía que incluso va a vincular culturas y sociedades no necesariamente relacionadas. Pero que en la representación de esta idea de lo indígena se presiente como un correlato opuesto, inverso, antagónico a la idea de una cultura europea, occidental que ha definido oficialmente lo que se considera histórico de lo que no lo es.

“Que se distribuyen desde primero medio en una unidad, que en temas genéricos, que son las culturas madres... se estudian las culturas originarias antes de la llegada de los españoles. Acá se estudia la cultura mesoamericana tanto como la cultura andina: olmecas, los incas... son culturas extraordinarias, que lamentablemente en ningún otro lado de estudios se estudia. O sea acá hay, simultáneamente y al mismo tiempo que estaban los... que los egipcios, y los mayas también... estaban haciendo cosas tremendamente interesantes en el terreno de la ciencia y la tecnología... Entonces eso es Primero medio. Segundo medio es Cultura Mapuche; tercero medio, Cultura Aymara; y cuarto medio Cultura Rapa Nui. Esa es como la evolución. (Director)

Se remarca la valorización de esas culturas, su carácter “extraordinario”, pues de alguna forma posicionarlas como un contenido “pedagógico” las pone en un nivel similar que otras culturas ya legitimadas por su presencia como contenido educativo, por ejemplo la mención a “los egipcios”.

Esto se vincula con la mención del Director sobre los avances de los pueblos originarios en ciencia y tecnología *“los mayas también... estaban haciendo cosas tremendamente interesantes en el terreno de la ciencia y la tecnología”*, a la vez que luego habla de “evolución”. Aún cuando con esta noción se refiere a la secuencia de los cursos, en esa breve asociación libre de ideas que establece, también está latente la noción de entender que esas sociedades eran “evolucionadas”. Por tanto no hay un mayor cuestionamiento (o cuidado) por usar una palabra como “*evolución*” que puede remitir a la presencia de sociedades más evolucionadas y sociedades menos evolucionadas, similar a cómo lo planteaba el evolucionismo social en el siglo XIX.

Esta palabra dicha al pasar, “*evolución*”, tiene ecos distintos, polisemia que sólo puede ser aprehendida desde el contexto en el que es dicha. Una ambigüedad inherente al carácter de representación que se concibe a menudo como constituido por contradicciones y dobles lecturas. Así al tiempo que se puede valorar discursivamente que esos pueblos también eran evolucionados, por otra parte se valida la idea de que las sociedades pueden ser medidas según su evolución, y por lo tanto también habrían sociedades no evolucionadas. Trampas del lenguaje, que en tanto se arma desde una posición alternativa, de igual modo puede estar constituida por categorías hegemónicas.

“Entonces vine a incorporarme y hacer un diagnostico y me di cuenta de que el diagnostico y la evaluación que hice yo necesariamente tenía que tocar temas que iban a ser transversales, como el tema de la oralidad, el tema de cultura, el porqué se llaman culturas originarias y tratar de desmitificar todos esos aprendizajes que ellos tienen por el curriculum de historia y que es bastante occidental.” (Profesora Marjorie)

Nuevamente, el discurso alternativo que promueve el proyecto intercultural está jalonado por la presencia incómoda de lo que se percibe como hegemónico. Lo complejo radica en que no puede entenderse lo “alternativo” sin la referencia a lo que ha sido lo “oficial” y lo normado, como sería en este caso el currículo de historia. En ese sentido, que el proyecto intercultural sea desarrollado desde la

escuela, ya lo distancia de un discurso más contra-hegemónico y lo acerca más a la noción de lo permitido, señalado por Tubino (2005) como la *interculturalidad funcional*.

Esa temporalidad de las culturas originarias latinoamericanas, de la que habla la profesora, traza la representación de una línea paralela a la historia oficial que se construye en el discurso pedagógico occidental y que es reproducido por la institución escolar. De tal modo que estas dos líneas históricas paralelas (la indígena y la occidental) pueden predefinir la imagen de realidades que corren separadas, aisladas y discontinuas entre sí. Esto puede llevar a plantearnos la pregunta de si lo que hace la escuela es un proyecto bi-cultural o intercultural.

Proyecto bi-cultural, similar a cómo lo entiende Bolados (2006) para el caso atacameño, en que la escuela enseña por una parte los contenidos pedagógicos validados por el sistema educativo, como la ciencia occidental, las matemáticas o la historia de Chile que luego serán evaluados en pruebas estandarizadas por tanto están dotados de una legitimidad pragmática. Mientras tanto, por otro lado, se presentan cursos de culturas originarias donde se focaliza en contenidos e historia de los pueblos originarios como un modo de visibilizarlos y ponerlos bajo un prisma positivo.

Este doble mecanismo plantea en una primera mirada una contradicción inherente al hecho de que sea la escuela quién procese la diversidad. Debido a que su lógica opera sobre la base de des-agregar los conocimientos, desplegando saberes de manera segmentada. Desde esa dimensión bi-cultural, de educar en dos culturas, se traza una línea muy clara entre los tipos de saberes que se impartirán, considerando también una valoración diferenciada.

“Sí, me ha pasado bastante, pero ya en este último tiempo, cuando yo digo y hago las clases, ya algunos ya saben, con el tiempo ya aprenden; y simplemente puede haber, se puede tergiversar alguna forma de ver la historia y yo al iniciar una historia de inmediato le digo, este, la historia del pueblo

mapuche, es de la forma en cómo mira el pueblo mapuche; entonces ahí yo puedo diferenciar, puedo verlo desde otro punto de vista, entonces ya, los chiquillos ya van con ese criterio; entonces “ah pero la profesora de historia me dijo eso”, “sí, puede ser porque el Estado le dijo que dijera eso a los alumnos”, mientras que yo no, yo hago lo que dice el pueblo eh, cómo fue, cómo relata el pueblo mapuche. Siempre va a haber una connotación diferente, obviamente, hay cosas que, cómo le digo, la profesora de historia no va a contar, pero si yo lo puedo contar” (Educador tradicional⁵⁸ FM, Curso Cultura Mapuche)

Probablemente, esta concepción bicultural se relaciona con los mecanismos que procesan la identidad, a la manera que lo entiende Barth (1976), fronteras étnicas que van a configurar las diferencias entre dos formas de agruparse socialmente, la nación y la etnia. Lo relevante es que esto es cristalizado por la escuela que reproduce un modelo pedagógico que separa y diferencia culturas, procesando aquella cultura que considera más legítima y desvalorizando lo diferente a ese canon.

Ahora bien, es complejo señalar de manera taxativa que este sea un proyecto bi-cultural, por cuánto construye ciertos espacios que remarcan el ámbito de lo intercultural como terreno de re-encuentro entre culturas, de convivencia entre otredades. Sin embargo, habrá que ver en detalle hasta qué punto se cumple ese anhelo explícito del Liceo de generar un *proyecto intercultural* a la luz de las prácticas sociales que se verifican al interior de éste.

“Entonces al año siguiente nos invitaron a participar en unos proyectos de la secretaría ministerial para Liceos, porque eran sólo para escuelas de educación intercultural bilingüe. Entonces ahí había que elaborar la propuesta y ahí la propuesta nosotros la empezamos a elaborar inmediatamente como intercultural que incluyera a indígenas y no indígenas, y de rescate y valoración de las culturas indígenas desde dos puntos de vista: desde un punto de vista de todo lo que la historia negó. La historia negó la historia de América. Para la

⁵⁸ Como ya se señaló, los encargados de dictar los cursos de cultura Mapuche, Aymara y Rapanui no han estudiado pedagogía y por tanto son identificados como “educadores tradicionales” o “talleristas”. Utilizaré estas dos referencias para mencionarlos a lo largo del texto.

historia universal, la historia de América no existe sino hasta después del siglo XV. Entonces había que rescatar esa historia anterior de las grandiosas civilizaciones que había aquí, para que la gente empezara como a valorar y a sentir... ¡Oye si no, no venimos de bárbaros ignorantes...” (Profesora Celinda).

Una de las representaciones que aparece más cercana a un discurso contra-hegemónico, es aquella que plantea esta profesora para criticar la negación histórica de los pueblos originarios llevada a cabo por la historiografía. Ante eso se propone la revalorización de esa historia, su recuperación. Pero, vuelven a emerger esas categorías hegemónicas que aparecen con la mención a esa dicotomía entre “civilización” y “los bárbaros ignorantes”. Por tanto, ese discurso que roza lo contra-hegemónico, que se aproxima a esa *interculturalidad crítica* (Tubino 2005), queda atravesada por una distinción anclada en un discurso histórico colonial.

Aquí probablemente está una de las pistas más relevantes sobre el carácter que adopta el proyecto intercultural en el Liceo, su condición institucional pensada para aplicarse desde el seno de la escuela, más ligada a la *interculturalidad funcional*. De ese modo, aunque su promotora principal muestre su cercanía con el activismo indígena (por ejemplo, con el prendedor que portaba: “*Libertad para los presos políticos mapuche*”), no se ponen en discusión ciertas categorías que parecen ya naturalizadas. Y es que no se discute esa representación civilizatoria, sino que el objetivo, más bien, es ser reconocido positivamente dentro de esa lógica civilizatoria.

b.2. El despojo (la doble conquista: española y chilena)

Otra de las representaciones que se plasman en los discursos es la que refiere al momento de conquista de América como un punto de inflexión en el desarrollo de los pueblos originarios. Se relata esa historia como un proceso de imposiciones y quiebre con el modo de relacionamiento y organización indígena.

“También hay otro tema de clase, también que se junta, que es los descendientes que hay de cultura mapuche principalmente que se organizan en los estratos más bajos porque es parte del quiebre cultural que viven y es parte de despojo que sucede y es porque se genera el concepto de mapuche urbano y ellos están en las poblaciones⁵⁹, y es donde todavía está el concepto de indio, donde todavía, producto de la ignorancia, hay risas, donde todavía producto de la ignorancia y donde hay una deficiencia de identidad les cuesta enfrentarse socialmente y eso esta acá” (Profesora Marjorie).

Las consecuencias de ese despojo serán identificadas en la presencia constante de esos “descendientes” del pueblo Mapuche en los “estratos más bajos” de la sociedad. La mirada desde lo *subalterno* que esboza esta docente, también toma en consideración la *interseccionalidad* - de clase y etnia - que redunda en una posición doblemente negativizada y subordinada. Aludiendo a la sedimentación de esos procesos de dominación que llevan aparejados situaciones de discriminación. Incluso en aquellos entornos segregados que muestran como una triada potencialmente prejuiciosa “la ignorancia”, “las risas” y “la deficiencia de identidad”.

“Pero mira, por ejemplo: yo soy de Santiago pero yo tengo descendencia [sic]⁶⁰ mapuche por mi papá que es Mapuche Lafquenche de Arauco, del sector aledaño de ahí. La primera infancia fue muy cercana porque mi papá llegó a Santiago alrededor de los 20 años en busca de trabajo, porque no había trabajo en su zona. Después conocía a mi mamá y se casaron y nací yo. Mi abuelito nació allá en una ciudad. Ellos ya vivieron el despojo antes, en 1800 y algo, no quedo la lengua producto de también de un quiebre familiar y mi papá dejo de ver a su mamá y yo lo analizo ahora y la mamá es la que te entrega las costumbres por lo tanto no hubo una tradición ahí” (Profesora Marjorie).

Se vuelve sobre la idea del despojo, reconstruido desde su propia subjetividad e historia familiar. La tradición leída en clave de herencia que se corta por la

⁵⁹ “Poblaciones” es un modo coloquial para referirse a asentamientos de viviendas precarias. Algo similar a lo que en España se conoce también coloquialmente como “chabolas”.

⁶⁰ Aquí la entrevistada se refiere más bien a “ascendencia”.

ausencia de una madre. Y sin embargo, la narración de esta docente fluctúa entre el hacerse cargo de esa historia, apropiarse de ella, y a la vez se refiere a los mapuches urbanos con un “ellos”, como puede apreciarse en el primer *verbatim* de este apartado, donde pareciera hablar desde la distancia al decir “se organizan”, “viven”, o “ellos [los mapuche] están en las poblaciones”. El proceso de reconocerse como parte de esa tradición, de ese pasado, adquiere entonces un perfil inacabado y ambiguo.

El otro despojo al que se alude al mencionar una fecha tentativa “*en 1800 y algo*”, probablemente se relaciona con la pérdida de territorio por parte del pueblo mapuche ocurrida con posterioridad a la “Pacificación de la Araucanía”.

Aquí vuelve a surgir esa mirada cercana a lo post-colonial. Cómo una situación de guerra, de violencia efectiva marca una situación de dominación que luego se perpetúa en “tiempos de paz”. Marcando la autocensura sobre esa cultura a través de la subordinación, de la violencia simbólica, que te obliga a negar la lengua, a ser sumiso ante el “terror” instalado por la guerra.

“Oye, si la gente que ha sufrido la guerra entiende eso. Yo creo que si yo no hubiese sufrido la represión de la dictadura de Pinochet, de pronto todavía estaría cuestionando porqué mi abuelo, porqué mi papá no nos enseñó la lengua. Sí, siempre nos hicieron sentir mapuche; orgullosos de ser mapuche; pero yo descubrí que existía el mapudungún junto con el inglés y el francés.”
(Profesora Celinda)

El despojo, se asienta sobre los sujetos y sus comunidades, a través de la violencia simbólica y de la discriminación. Para evitarlas se ven obligados a limitar su lengua y sentirse “orgulloso de ser Mapuche” sólo en el espacio interno de la comunidad. Para el exterior, el consejo de su abuelo es claro, “usted, ésta [Lengua] no la tiene que aprender”. De algún modo, pensaban que ocultar esos marcadores étnicos que tornaban en señas para ser discriminados los protegería de ser violentados. Sin embargo, para hacerlo debían convertirse ellos mismos en actores de su despojo. La profesora lo sabe y no lo cuestiona

porque ella también sabe lo que es la represión, en su caso de la Dictadura Militar, y por tanto puede comprender a sus antepasados, y poner en perspectiva esa sensación de despojo con respecto a no haber aprendido el *Mapudungun*.

“Las ignoraban completamente y lo poco que decían era que eran flojos, borrachos... flojos y borrachos... flojos, borrachos, ignorantes... salvajes, en el sentido de que... y la gente fue ocultando, y yo creo que una de las culturas que... de América Latina que más ocultó su cultura fue la Mapuche. Pero yo creo que está en un renacer, un renacer de la Cultura Mapuche” (Profesora Celinda)

Esta profesora presenta con una claridad notable las representaciones y estereotipos dominantes del proyecto Estado-Nación, que repiten las imágenes negativas que señalaba Stutchlick (1984). Del mismo modo que plantea una mirada histórica esperanzada en ese proceso que llevaría del ocultamiento de la Cultura Mapuche a su renacer.

“Entonces la industria farmacéutica ¿porque le tiene tantas ganas a la selva lluviosa del sur nuestra, y en la amazonia? La amazonia le saco todo, porque de allí viene la milagrosa aspirina, viene de... que ellos se daban cuenta que los indígenas curaban varias enfermedades con eso hasta que descubrieron su fórmula, y ellos se hicieron ricos, y ahora producen todo químicamente, y lo demás lo destruyen porque mal que mal son competencia, la machi es competencia para el médico, cuando se podrían complementar, entonces ¿Por qué tiene que ser esto o lo otro?” (Profesora Celinda)

Y la representación del despojo va y vuelve. El haber sido despojado, desposeído no sólo de recursos naturales sino de aspectos significativos de un patrimonio cultural que esta profesora resignificará como propio desde el presente, se queda enquistado, como un constante recuerdo, en la memoria que se alarma con cada amenaza de ser nuevamente privado de lo que puedes llegar a considerar propio.

b.3. Latinoamérica tiene raíces indígenas

En un plano similar la referencia a las culturas originarias y a lo latinoamericano trasciende la representación de recuperar lo negado (lo indígena) e integrarlo como referencia de una supuesta cultura latinoamericana.

“La hacemos [la Feria Intercultural] en torno al 12 de octubre, pero allá ya no nos ponemos a la discusión si es encuentro o desencuentro o lo otro, no. Es latinoamericana... sobre esta base indígena, sobre este saber indígena se formó una nueva cultura, sobre esta sabiduría indígena se formó una nueva cultura. Lo común que tenemos no es que el castellano venga del latín, sino que nosotros somos de acá y tenemos cultura de acá... Y sí, claro, nos colonizaron ellos y nos dieron otra lengua, pero nos dieron otra lengua; nos enriquecieron culturalmente con otra lengua y también nos dieron otros conocimientos, y también nos saquearon. Pero para qué vamos a seguir insistiendo en que nos saquearon; porque no tomamos lo positivo, lo que nosotros dimos y que hasta el día de hoy perduran” (Profesora Celinda)

La Feria no es vista como un homenaje o una denuncia sobre la Conquista de América, es por el contrario, presentada como la conmemoración de lo latinoamericano. Realzando aquellos saberes indígenas que se presienten dentro de esa “nueva cultura”, elementos culturales que siguen presentes, según su mirada, en América Latina. Y la mirada se amplía, y se complejiza, pues los conquistadores no sólo los “saquearon” sino que también se reconoce que “los enriquecieron culturalmente con otra lengua”. Es muy interesante como la mirada crítica de esta docente también busca alejarse de la imagen “victimizada” y pasiva, por el contrario es pensar no sólo en el despojo, sino también en lo que se creó a partir de ese contacto.

“Claro, entonces en conclusión yo creo que aquí hay que educar al chileno en la interculturalidad. Si nosotros estudiamos al chileno a partir de rescatar el tremendo aporte que hicieron las culturas indígenas a la historia del hombre. ¿ya? Es una gran apuesta” (Profesora Celinda).

Considerar no sólo lo latinoamericano como algo formado con raíces indígenas, sino también lo nacional como atravesado por tradiciones diversas, que las coordinadoras tratarán de sintetizar en torno a la idea de lo mestizo, de esa mezcla entre lo indígena y lo europeo, pero no sólo en términos raciales sino que enfocado, sobre todo, a los intercambios y préstamos a nivel cultural. Ahí radica su apuesta de “educar al chileno” mostrando los aportes que los pueblos originarios han realizado y que pueden rastrearse en la misma cultura chilena.

b.4. Lo mestizo visibilizado

Relacionado con lo anterior, se realiza la idea de que estas representaciones alternativas se configuran como respuesta a supuestas categorías hegemónicas (la negación de lo mestizo). De manera que se va a contraponer una mirada afirmativa para valorar el mestizaje, tratando de mostrar su condición fundante de lo latinoamericano y de la sociedad nacional.

“Sistemáticamente en la sociedad chilena han negado el mestizaje y la gente no se quiere reconocer mestiza porque reconocerse mestiza es reconocer la parte indígena que va en ella y reconocer eso es reconocerse inferior, porque así es cómo le han enseñado, así es como la han formado por generaciones, me entiende. O sea, siempre se menospreció a lo indígena. Entonces, bueno, si él no quiere autovalorarse, cierto, no va a buscar lo que la gente desecha, lo que encuentra malo de uno para autovalorarse. Por eso que este proceso, donde nosotros nos vimos, es también de rescate y valoración, porque va a ser más fácil y que yo diría que esto es prácticamente un programa que tal vez nació para lograr una mejor inserción del niño con apellido indígena, que afirmándose en sus raíces pudiera aceptar la discriminación, ha evolucionado a que el no indígena, el que no tiene origen indígena, digamos, él desarrolle su propia valoración, reconociéndose de origen mestizo para poder respetar al otro, ¿me entiende?” (Profesora Celinda).

Esta representación que busca visibilizar la condición mestiza del chileno, plantea con claridad su rechazo a la negación de lo indígena que forma parte

de la sociedad chilena que pone a los pueblos originarios en posiciones inferiores al interior de la nación. Desde ahí se explicaría que una vez naturalizada esa supuesta inferioridad y esa real marginación, los sujetos nieguen no sólo su pertenencia indígena sino también cualquier atisbo de ser mestizo, ya que nadie querría “reconocerse inferior”.

Otro punto interesante, es la mención que hace Celinda sobre que el proyecto intercultural del Liceo “ha evolucionado” desde el generar la autovaloración e identidad étnica en los alumnos con apellido Mapuche para que puedan enfrentar la discriminación, hasta orientarse al resto del alumnado para que reconozca su carácter mestizo y desde ahí pueda respetar al otro.

“Porque también está la cultura africana, la cultura mapuche, están tantas culturas que vinieron y tanto intercambio cultural que se hizo de las propias culturas de América. ¡Entonces todo esto es mestizo! Entonces por eso que es tan importante reconocer el mestizaje, porque si no reconoces el mestizaje, ¿entonces cómo te reconoces como latinoamericano? ¿Y en qué va la integración? Pero sin que le pongas el pie encima al otro. Entonces por eso que nosotros hablamos del nuevo ciudadano, del ciudadano para el mundo globalizado, que aprenda a respetar al otro. Claro, a uno le cuesta... le resulta hasta difícil ver que uno no la respete, sino lo que le... lo que resulta difícil para uno es que la persona se niegue a aprender cosas nuevas porque derrochamos en el estudiante que se niega a aprender, ¿verdad? Entonces: “¡No, que este chico no quiere estudiar y que no sé qué!”. Pero ocurre que entre nosotros también nos negamos, con los adultos, nos cerramos, no abrimos...” (Profesora Celinda).

El mestizaje sería el signo propio de lo latinoamericano, como confluencia y mezcla de diversas tradiciones, no sólo de lo indígena y lo africano (que ella explicita) sino también de aquellas que sin mencionar, engloba al decir “*tantas culturas que vinieron*”. ¿Incluirá dentro de lo no nombrado a lo europeo?, si señala que “*todo esto es mestizo*”, uno podría pensar que sí, y entonces lo mestizo no sólo estaría vinculado a lo indígena sino que también a una

herencia europea. De ese modo, no sólo se hace visible el tema del mestizaje como reconocimiento de un legado indígena, sino que también quedaría relativizado al incorporar otras tradiciones. Con esto, sus expectativas de educar a un “nuevo ciudadano”, que en un mundo globalizado pueda “respetar al otro”, pareciera tener que ampliarse, no sólo para reivindicar las raíces indígenas de ese ciudadano, sino que también implicaría no negar las raíces europeas de ese ciudadano mestizo.

Algo relevante en la trayectoria personal y profesional de esta profesora es su conocimiento de investigadores sobre el tema de cultura e identidad. En ese sentido, sus representaciones también se apoyan en otro tipo de discursos. Como muestra, su mención a una antropóloga chilena que trabaja el tema del mestizaje desde el género:

“... es que para mí la Sonia Montecino tiene un gran mérito y es que ella popularizo el tema del mestizaje, popularizo en el sentido no peyorativo sino que produjo el boom lo sacó para que la gente se abriera a hablar de eso, o sea es un tremendo mérito, o sea como que al fin la gente empezó a hablar de algo que antes era tabú, ¿ya? Es amorosa, y simple, es como un estilo periodístico” (Profesora Celinda)

b.5. Los héroes y las figuras míticas

Toda comunidad imaginada (Anderson 2007) necesita héroes que encarnen los valores, principios y proyectos que se esperan caractericen a dicho grupo social. En ese sentido, una de las representaciones recurrentes para afirmar el reconocimiento sobre la identidad Mapuche en el Liceo es la de reivindicar la figura de Leftrarú (Lautaro) como símbolo e imagen de la lucha por la autonomía del pueblo Mapuche.

“El profesor [educador tradicional] prosigue el dictado mientras la mitad del curso toma nota y le presta atención, del resto algunos escuchan música no tan disimuladamente con audífonos, otros miran al vacío, pero ninguno escribe. El profesor levanta un poco la voz: <<Cuando era joven, Leftrarú fue apresado por

la tropa de Valdivia (¿Quién es Valdivia? Pregunta el profesor, un alumno somnoliento responde: “no me acuerdo”...). En este cautiverio conoció perfectamente el uso del caballo y de las armas de los enemigos. Con este conocimiento y dotado de una admirable inteligencia, Leftrarú, incorporó nuevas tácticas militares y nuevas armas a los tradicionales indígenas. Entre ellas podemos enumerar: nuevos sistemas de emboscadas, tácticas de cambio de escenario militar. Al iniciar la lucha en los espesos bosques, o en terrenos cuesta arriba y cerca de los pantanos...⁶¹” (Notas de campo, Clase Cultura Mapuche, Agosto 2012).

Leftrarú fue un importante caudillo de las comunidades Mapuches que lideró la resistencia bélica a la conquista española de su territorio en el siglo XVI. En este sentido, se plantea su imagen como un estratega militar que no sólo aprendió de sus “enemigos”, sino que pudo llevar a cabo exitosamente la adaptación e incorporación de elementos culturales ajenos a su pueblo, como el uso del caballo y el de las armas.

“Resaltamos, por ejemplo, el tema, el valor que tuvo Lautaro, por ejemplo, el valor de adaptarse tan rápidamente, fue secuestrado, por ejemplo, por Pedro de Valdivia y eso la profesora de historia no lo cuenta de esa forma; entonces acá, y yo lo cuento de la forma como fue y se adaptó, aprendió, pero nunca se renegó de su pueblo y volvió con otras ideas, con otra estrategia de pelea y aplicó en su pueblo. ¡Ese es un valor importantísimo para él, por lo tanto es como un prócer mapuche” (Educador tradicional FM, curso Cultura Mapuche).

Así como hay próceres de la independencia chilena, los llamados “padres de la patria”, que simbolizan el naciente proyecto nacional, el profesor de Mapuche también identifica a Leftrarú como un prócer Mapuche. Los valores que identifica en él, a los que se suma el de “adaptarse”, manifiestan la elaboración de una representación simbólica positiva que alude a personajes históricos que también deben ser considerados como parte de una visibilización que es

⁶¹ El texto que dicta el educador tradicional es “Material de apoyo. Módulos temáticos EIB. 2002”.

presentada como digna de orgullo para los que se sienten identificados con los pueblos originarios.

Interesante en otro sentido, es la mención que hace este docente al señalar que *“la profesora de historia no lo cuenta de esta forma”*. Es decir, es consciente, y lo remarca frente a los alumnos, que su relato de las proezas de Leftrarú es una representación alternativa a la dominante, que se simboliza en el currículo e historia oficial presente en otros cursos al interior del mismo Liceo.

La emergencia de ese carácter *bi-cultural* del proyecto aparece nuevamente, como si la escasa transversalización de lo intercultural al interior de las aulas generará dos tipos de relatos, dos tipos de representaciones que corren en paralelo. Donde los alumnos se podrían ver enfrentados a elegir cuál es la correcta y cuál es la errónea.

Lo paradójico, en este sentido, sería como ese discurso alternativo debe ajustarse al currículo oficial, y plantearse como cualquier curso, segmentando conocimientos, lo que lo despojaría de un mayor potencial crítico y contra-hegemónico, pero a la vez al ser como una de las demás asignaturas queda también dotada de la legitimidad institucional para poder ser “escuchada”.

C). El eje de los saberes indígenas

c.1. Artesanía o la “práctica silenciosa”

“La mañana está fría por lo que los alumnos sonríen al poner las mesas en mitad del patio para trabajar y aprovechar el Sol que entibia a esa hora. El trabajo en clases de Aymara será en cerámica y los chicos traen en unas cajas los materiales que van a utilizar (...) Son cuatro mesas y cuatro alumnos en cada una, trabajando de pie. La profesora [educadora tradicional] de Cultura Aymara, de vez en cuando se acerca a algún grupo a dar indicaciones “moje más la greda”, o “te está quedando bien el pulido”, los chicos asienten y se ven

más concentrados que al interior de las salas. Incluso aquellos que habitualmente se ven menos participativos. La actividad consiste en hacer platos y vasijas de greda, para lo cual humedecen y luego pulen la cerámica. Libremente se mueven de una mesa a otra para ver lo que hacen sus compañeros, pedir o dar consejo de cómo hacerlo mejor. La profesora los deja deambular y conversar mientras continúen desarrollando la actividad” (Notas de campo, Curso Cultura Aymara, Septiembre 2012).

El tipo de trabajo desarrollado en estas actividades es distinto a cómo se organiza al interior de las salas de clases. Si la mayoría de los cursos sigue la lógica del profesor que expone o dicta ante el curso, donde cada alumno en su puesto debe evitar conversar con su compañero de mesa, manteniendo silencio y la mirada fija en el profesor, acá se toma como natural el que los alumnos se muevan de un lugar a otro y conversen entre ellos. El disciplinamiento corporal sobre los alumnos en esta situación, se despliega sobre la idea de un trabajo colectivo permitido, donde se pueden hacer determinadas acciones que son prohibidas en la sala (moverse, conversar, incluso reírse) pero eso no quiere decir que el profesor, o la profesora en este caso, pierda el control sobre lo que hacen o no sus alumnos, por el contrario parece mucho más cercana la vigilancia sobre quién trabaja y quién no en la actividad determinada.

Un ejemplo de ello es que mientras en la sala una actividad de dictado, como las que varias veces pudimos observar, implica que el profesor vaya puesto por puesto revisando cada cuaderno para ver si el alumno sigue el dictado de contenidos o por el contrario está dibujando, haciendo rayas o mantiene sus hojas intocadas. Aquí, basta que la profesora gire su mirada en 360 grados para darse cuenta quién está trabajando y quién no.

“Sí poh, lo estoy tratando de ver en qué, eh cuál es la parte en que ellos pueden concentrarse más; por ejemplo, yo me he dado cuenta que para utilizar las manos son muy buenos (...) Son muy buenos, ahí se concentran. Y estuvimos haciendo un tiempo de gastronomía también y los chiquillos llanos a trabajar en gastronomía. Ellos preparar, hacer masitas y todo eso, a ellos les

fascina, ahí se concentran (...) Pero tenerlos así, que uno hable, hable, hable, eso es muy difícil que se concentren; pero teniéndolos haciendo algo con las manos (...) Ahí sí se concentran, ellos eh, trabajan, crean, todo con las manos” (Educadora tradicional MC, curso Cultura Aymara).

En las distintas ocasiones que se observó el trabajo de artesanía en este curso, todos los alumnos realizaban la actividad solicitada por la docente, lo cual contrastaba con lo presenciado en las clases realizadas en aula, donde mientras un grupo de alumnos escribía y parecía prestar atención a lo que decía el profesor, otros chicos conversaban entre ellos de cualquier otra cosa, alguno escuchaba música con audífonos, y más de uno recostaba su cabeza sobre la mesa con los ojos cerrados. Ninguna de esas acciones se producía en estas clases más manuales lo que reafirmaba la opinión de la profesora sobre que en ese tipo de trabajo los alumnos se concentraban mejor.

El hecho de que esta profesora resalte como algo positivo y distinto el quehacer de estos jóvenes en actividades donde usan sus manos, deja latente la noción de que en otras actividades menos “prácticas” los alumnos no puedan concentrarse. Lo interesante es que esta creencia puede presentar reminiscencias de la división del trabajo basada en personas aptas para el trabajo manual, y otras dedicadas al trabajo más intelectual. Lo que se va a relacionar también con la mirada de otros profesores sobre el objetivo que tendría un Liceo como este en un contexto de desigualdad social y segregación.

“¿Cuáles son las metas? No son metas establecidas por el establecimiento, son metas que son generales ¿me entiendes?, y si vemos que muchas veces estos niños no tienen el capital cultural como para ir a la universidad muchos de ellos a lo mejor en esa meta. Y no po’, porque quizás que no sean delincuentes también es una meta, por ejemplo para esta comuna, o en la noche [Liceos nocturnos] ¿esperas que todos vayan a la universidad? No po, es otra realidad, quieren terminar los estudios para poder acceder a otro puesto laboral, o no se po’.” (Profesor MA, curso Religión)

La referencia a la ausencia de capital cultural en los alumnos, pone de manifiesto esa lógica que parece determinar el futuro de estos jóvenes, reduciendo las expectativas sobre los chicos a un nivel de mera contención social (“que no sean delincuentes”), o de tipos de empleos que no requieren el paso por la universidad.

Volviendo al uso pedagógico de la artesanía, no sólo este puede ser visto como una práctica que garantiza el control sobre los alumnos y su anhelada concentración, sino que también puede darle más seguridad sobre el manejo de la clase a los profesores-talleristas de cultura aymara, mapuche y rapanui, quiénes imparten clases en calidad de talleristas por su conocimiento sobre estas culturas pero que no han estudiado pedagogía, por lo que no tienen la supuesta formación para enseñar.

Por otra parte, las actividades de artesanía, también son valoradas por la profesora tallerista, pues se vincula con modos de trabajo tradicional de los pueblos originarios. En ese sentido, permite no sólo enseñar un contenido cultural (la cerámica) sino que se conecta, al menos de manera tentativa, con la acción práctica que lo genera (la artesanía). Además permitiría reafirmar un sentido más místico de un saber indígena que implica aprendizaje, conocimiento, e introspección.

“Yo difundo mi etnia, eh, con los artesanos, porque soy artesana étnica y en base a eso yo estuve aprendiendo a definir algunas cosas, como por ejemplo, lo que significa la Wiphala, los colores de la Wiphala, el significado de cada color, eh; por ejemplo, algunas palabras con las cuales yo hago mis trabajos artesanales, entonces había estado como aprendiendo un poco la lengua. Más allá del conocimiento, eh; se supone que uno lo tiene que tener de sus padres, pero como a mi papá chiquitito se lo trajeron a la ciudad, de la precordillera...”
(Educadora tradicional MC, curso Cultura Aymara).

Esta docente-tallerista parte por reconocerse en su rol de artesana vinculada a una etnia. Desde ahí plantea que los conocimientos que puede enseñar, ella también los debe ir aprendiendo (significados de la *Whipala*, la lengua Aymara).

Esa mención se conecta con la pérdida de una tradición que, como en el caso de Celinda o Marjorie, trata de ser reapropiada en el redescubrimiento de su historia familiar.

“Pero soy aymara porque mi padre nació en un pueblo donde están los aymaras y toda la familia, ¡la abuela sí que es aymara aymara! ¿ya?, por parte de mi papá. Entonces me considero una persona aymara descendiente de mi padre (...) ¿Ya?, y a mis hijos desde chiquititos también les he enseñado que ellos son descendientes de aymaras, se tienen que sentir aymaras aunque no tengan muchos rasgos como yo que los tengo, porque me casé con una persona del sur (risas). Entonces no tienen, son muy poquitos los rasgos que algunos de mis hijos lo tienen, los demás, por ejemplo más tarde viene mi hija, y mi hija no tiene ni un rasgo de que sea aymara. Pero siempre les he enseñado que ellos tienen que sentirse orgullosos de su, de la sangre de su abuela” (Educadora tradicional MC, curso Cultura Aymara).

El discurso que va a elaborar esta profesora emerge desde un reconocimiento de ser descendiente de ese pueblo originario, que a su vez torna visibles los entrecruzamientos de disímiles características que va a relacionar con esa pertenencia étnica. Si se hilvana lo señalado en los dos últimos verbatim, se puede apreciar la importancia dada al territorio (a su padre se lo llevan del pueblo, el pueblo se caracteriza por tener aymaras), el tener conocimientos (saber los significados de la *Whipala*), aprender la lengua, el fenotipo (“ni un rasgo de que sea aymara”), y la sangre (“orgullosos de la sangre de su abuela”, “la abuela sí que es aymara aymara”).

Estos distintos elementos, que pueden entenderse como *marcas étnicas*, son integrados dentro de un discurso que construye una representación que pone en valor el trabajo artesano como una seña identitaria de los pueblos originarios, donde los alumnos deben aprender esas labores, pero la misma tallerista reconoce que también debe re-aprender esos conocimientos discontinuados en su tradición familiar.

c.2. La ciencia indígena

“Si yo hago una buena actividad donde les enseño el tiempo o el reloj Mapuche y los saco al patio y los hago a todos sentarse en un círculo y les enseño cómo va el movimiento del sol y cada movimiento de esos con su nombre estoy haciendo interculturalidad, si yo me paro adelante con un plumón y les digo esto es así, y la lengua es así y la fonética es así, y lo cuento, estoy haciendo a mi parecer un folklor” (Profesora Marjorie)

Esta profesora alude a dos tipos de prácticas docentes distintas, la que ella entiende como intercultural y que vincula lo experiencial y el contenido a aprender, de una educación folclorizante que explica en el pizarrón, casi como cualquier curso, qué es la lengua o la cultura. Es notorio también como representa esa educación intercultural fuera del aula, en el patio, en contacto con el medio ambiente, contrastándola con la pedagogía oficial.

“Aquí habían cálculos de la dimensión de la Tierra, habían estudios astronómicos, habían lagunas artificiales para modificar el clima y que no se congelaran los cultivos en el altiplano, habían construcciones subterráneas, habían muchas cosas que la gente no sabe; había un sistema de escritura que no sabemos traducirla... es diferente al creer que no existía y esto... Nazca no eran extraterrestres, sino que marcaban las napas subterráneas de agua y... ¡Claro! Uno nunca antes las vio hasta que avión les sacó una fotografía... (risas)” (Profesora Celinda)

La valoración de los avances realizados por los pueblos originarios en el conocimiento (estudios astronómicos, lagunas artificiales, construcciones subterráneas, sistemas de escritura) también ayudan a configurar esta representación de la ciencia indígena no cómo algo folclórico sino como algo que fue producido para responder a las necesidades de sus comunidades. Nada más lejano que pensar que esos avances, como irónicamente plantea Celinda, son fruto de “civilizaciones extraterrestres”. Por el contrario, son obras

de los mismos pueblos indígenas a los que se les ha desvalorizado históricamente.

“Bueno, en historia, en antropología, en filosofía, también sociología, cierto, se ve la prehistoria, pero ¿Cuál prehistoria? La prehistoria Europea, ¿ya? Entonces rescatamos la edad de piedra, la edad de bronce, la revolución, la primera revolución por los cultivos, y aquí eso fue mucho antes que en Europa. Oye como fundían los metales, se trabajaban los metales, se diseñaban los metales y de la forma en que se trabajaban. Y fueron de lo utilitario desarrollando la tecnología y al mismo tiempo los adornos, y fueron transformando todo en obras de arte ¿ya? ¿Por qué? porque la belleza va junto con eso, si la naturaleza es bella, claro, si estaban reproduciendo cosas de la naturaleza, los colores de la naturaleza, pero al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico” (Profesora Celinda).

La crítica a la historia oficial, occidental, moderna es la que está en juego detrás de esta representación de la ciencia indígena. La referencia a que el pasado que se valora es el europeo y no el de los pueblos originarios de América. Esa obturación sobre el saber indígena desde occidente, muestra parte de aquella *colonialidad del saber* planteada críticamente por la corriente teórica de-colonial. Una mirada que puede permitir entender la toma de posición de los docentes talleristas para revalorizar un saber deslegitimado, un tipo de conocimiento desplazado a un nivel inferior, como no científico.

Aparte de lo anterior, se plasma la idea que esos avances de la ciencia indígena no eran sólo prácticos y utilitarios también reflejaban un sentido estético. Por ejemplo, el manejo de los metales iba de la mano con una creación artística que le infundía belleza y refinamiento.

“Pero resulta que no, ¿Por qué? Porque no utilizaron el método científico, ¿pero método científico de quien? Ellos tenían su propio método científico y si no como hicieron sus cálculos, ¿ya?, ¿Cómo tenemos una pirámide que tiene los 366 días del año, donde a una hora determinada los rayos solares caen en cada una de ellas en México, si es que no había ciencia? “Oye, ah es que eran

unos salvajes” [impostó la voz como si fuese otra persona]. No, ellos hacían grandes desarrollos!” (Profesora Celinda)

Hay un dejo de rebeldía, en contrarrestar el arbitrio de la *colonialidad del saber*, declarando los avances científicos, los cálculos, los conocimientos acumulados más allá de si responden o no al canon establecido por la modernidad sobre el método científico. Esa rebeldía se atestigua al señalar *“ellos tenían su propio método científico”*, no es necesario que deba ser evaluado bajo las reglas impuestas por occidente.

“Oye la industria de farmacéutica, ¿Por qué la aspirina de donde viene? ¿Y qué nos daban cuando chicos? Porque a mí nunca me llevaron al médico cuando chica. Pero me acuerdo que alguna vez me enferme mucho y cada vez que me despertaba estaba ahí mi papá dándome una agüita que era horrible de mala, natre para bajarme la fiebre, ¿ya? Y otros medicamentos que me curaron, pero me curaron con puras hierbas, y después no sé que me dio en realidad nunca pregunté, y después me sacaban en una silla y me sentaban y me sacaban al sol, de a poquito me fueron sacando. Y me acuerdo que una señora todos los días llevaba un litro de leche para mí, porque yo estaba en mi fase de recuperación. ¿ya? Y el almacenero del pueblo que era un Español mandaba naranjas, ¿me entiendes?, esas son parte de las culturas indígenas, la solidaridad... la solidaridad, no la caridad, ¿me entiendes?” (Profesora Celinda)

Los etno-conocimientos médicos, los saberes vinculados a la naturaleza, son relevados como demostraciones de los progresos llevados a cabo por los pueblos originarios. Pero también se pone en evidencia la noción de que otros aspectos valiosos como la solidaridad, el compartir, la reciprocidad no son patrimonio de un pueblo originario, sino que también pueden comprenderse como nexos entre distintos grupos. La idea del mestizaje, y las contribuciones de lo indígena y lo europeo, parecen intuirse como la salida que encuentra esta docente para resolver esos sentimientos de despojo y violencia, señalados anteriormente.

c.3. El ecologismo originario

“La cosmovisión, cómo ve el pueblo mapuche, cómo, cómo es que es un amante de la naturaleza, cómo ve la tierra, cómo ve el universo, es la filosofía del pueblo, eso acá está muy ligado, está muy eh, está dentro de la educación.”
(Educador tradicional FM, curso Cultura Mapuche)

Si anteriormente se destacaba la ciencia indígena como un modo de conocer la naturaleza, aquello se articula directamente con otra representación que alude a la cosmovisión y al sentido central que ocupa la naturaleza como parte de la “filosofía del pueblo”.

“Pero si todos apuntamos a los objetivos que son propios de las culturas originarias, que es sentirse parte de la naturaleza, que es importante respetarla ¿verdad?, claro algunos no entienden y dicen “No, es que por ejemplo no hablamos de ecología”, pero cuando estamos hablando de que somos parte de la naturaleza y que no somos superiores a ella y que en la naturaleza hay de todo y aceptamos a todo porque la naturaleza misma nos enseña eso ¿ya?, no existe el blanco y el negro, en las culturas indígenas existe el tercero, es una lógica diferente, no es una lógica dúo...” (Profesora Celinda)

Si se representa a los pueblos indígenas como respetuosos de la naturaleza, como parte de ella en su cosmovisión, la profesora se molesta si alguien plantea que no “hablamos de ecología” por cuánto entiende que todo el pensamiento indígena se estructura desde ese “sentirse parte de la naturaleza”. Incluso esa representación la va a extender al plantear, de algún modo, que si en la naturaleza “hay de todo”, ellos han aprendido que “no existe el blanco y el negro, en las culturas indígenas existe el tercero, es una lógica diferente”. De ese modo, se podría plantear el contrapunto con aquel pensamiento dualista que podría identificarse como propio de la modernidad de occidente.

En la valorización del tema ecológico, está latente la apelación a su dimensión originaria, valga la ironía, de que los pueblos indígenas se caracterizaban por

darle predominancia a la naturaleza mucho antes que se transformara en una preocupación de carácter global que hoy en día mueve a organizaciones internacionales, Estados y grupos de activistas.

c.4. La convivencia comunitaria

“Por ahí otro tema es reconocer las culturas vivas que existen y que son un aporte a la sociedad en temas tan coyunturales como medio ambiente, como convivencia, como la forma que tienen de resolver conflictos a través del dialogo, el rescate de eso de la oralidad, de la discusión, de la comunicación, el rescate al respeto de los ancianos y eso es lo que a nosotros como culturas vivas nos interesa también” (Profesora Marjorie).

Se representa la imagen de las culturas originarias como poseedoras de un tipo de convivencia que fomenta el diálogo para resolver conflictos. En esa línea se destacan una serie de elementos que son presentados como formas de relacionamiento social características de estos pueblos. El que sean presentados, o representados, como aportes, aborda la creencia en que son aspectos que no se reflejan en la cotidianidad nacional.

“En Chile no se da, en Chile continental, porque acá si hay alguien en el aspecto mínimo de comunidad, en la vecindad, en la calle donde vivimos, en el pasaje donde vivimos sabemos que el vecino de enfrente quedo sin trabajo y está pasando hambre, lo sabemos y no somos capaces de acercarnos a ese vecino a tomarle una mano, entonces priva el egoísmo acá. Y la cultura rapanui no es así, en la isla si hay pobres, y si hay gente que esta más acomodado en la isla, pero los pobres y los más acomodados todos viven y comen bien porque se comparte, porque si allá hay un asado y de repente llega alguien que no tiene nada que comer en su casa y llega al asado a compartir no le dicen “oye ándate no hay fiesta para ti”, no al contrario le ponen silla casi de los primeros y vamos compartiendo y todos son familia” (Educador tradicional CR, curso Cultura Rapanui).

Se enfatiza otro modo de relacionamiento, prácticas sociales alternativas a lo percibido como normal en el resto de la sociedad. Ese contraste que plantea el educador-tallerista entre el compartir y el egoísmo como características que definen a uno y otro grupo, grafican modos distintos de vivir las desigualdades sociales. En el caso Rapanui se valoriza su convivencia y el peso de la comunidad, mientras en la sociedad chilena prevalecería el individualismo y la distancia con el otro.

Durante una conversación con la educadora tallerista del curso de Aymara, ella resaltó que en una clase quiso ejemplificar el modo distinto de resolver los conflictos en las sociedades andinas, para lo cual le contó a los alumnos sobre el Ritual del Tinku⁶². Según su apreciación, los alumnos se entusiasmaron con la idea y lo encontraron interesante para que las tensiones entre compañeros se resuelvan y no escalen a un conflicto mayor. En todo caso, esta educadora se apuró en comentarme que le advirtió al curso que *“no se agarraran a golpes con la excusa del Tinku”*.

La mención al tema de la convivencia y la resolución de conflictos, no es menor, en el entendido que uno de los objetivos declarados para llevar a cabo este proyecto intercultural en el Liceo es generar un espacio de tolerancia que esté libre de discriminación y violencia. En ese sentido se puede leer la aclaración de la profesora, para que una práctica tradicional de un pueblo indígena no sirva de justificación para que se desencadenen peleas entre los alumnos.

De este modo, las representaciones sobre lo étnico que se han planteado en esta sección, se despliegan desde la institución escolar, específicamente desde los encargados de producir y llevar a cabo el proyecto intercultural, para configurar una nueva verdad (o versión) sobre el rol de los pueblos indígenas

⁶² Este ritual pre-hispánico se desarrolla en la zona de Potosí en Bolivia, y consiste en la resolución de disputas a través de la lucha entre dos hombres, dos mujeres o dos niños que tengan algún conflicto pendiente. De este modo en un espacio legitimado socialmente se desencadena una violencia, limitada a ese momento. Para que luego de terminada la pelea, el conflicto se dé por zanjado. Para más detalles sobre el ceremonial ver Urrea (2004).

en la sociedad chilena y también desde qué coordenadas se va a entender lo chileno, y lo originario o indígena.

En este punto la idea de reemplazar un tipo de relato (el de la asimilación, el de la homogenización) por otro relato (el de la diversidad cultural, el de la importancia de la diferencia) adquiere no sólo relevancia en su dimensión discursiva sino que, como veremos en el capítulo sobre celebraciones de lo intercultural y rituales, se asienta también sobre prácticas que buscarán corporizar un nuevo tipo de relación social, crear nuevos sentimientos de apego identitario (lealtades) y estimular la creación de relaciones sociales respetuosas de la diferencia.

5.3. Representaciones de lo étnico construidas por Alumnos

En este apartado, se caracterizarán las representaciones de tres grupos de alumnos, entendiendo que este esquema será útil para ilustrar la diversidad y heterogeneidad de aproximaciones que se construyen en torno al proyecto intercultural del Liceo. De más está señalar que los alumnos pueden compartir representaciones que en apariencia puedan parecer contradictorias, que también pueden situarse en posiciones cambiantes y que desde esos vaivenes inscriban representaciones ambivalentes. Es decir, pueden haber alumnos que dependiendo del momento y el contexto en que se posicionen, podrán ubicarse en más de un grupo, e incluso en alguno no mencionado acá. De ahí el carácter complejo de estas representaciones en proceso de construcción, mientras algunas parecen más fijas y consolidadas, otras se perciben oscilantes y ambiguas.

a) El grupo de alumnos que participan

Este grupo de jóvenes manifiesta su preocupación por la temática intercultural y participan de actividades y de esa cierta identidad que trata de traspasar el proyecto del Liceo. Está compuesta tanto por alumnos de origen Mapuche y Migrante, como de alumnos que sin una pertenencia étnica declarada

demuestran constantemente su compromiso por aportar en las actividades de carácter intercultural.

a.1) *“La guarida salvavida”*

“Ismael: Yo también escribo y yo catalogué a este Liceo como la guarida salvavida.

Ramiro: ¿guarida salvavida?

Ismael: Sí, porque es una guarida donde uno puede esconderse del miedo y salvavida porque aquí también hay niños que tienen sus problemas y aquí se pueden apoyar y salir adelante, y de esta manera se pueden salvar algunas vidas” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente)

El peso significativo de la representación que construye este alumno condensa simbólicamente la percepción extendida entre muchos estudiantes, de que el Liceo sirve como una contención social, un refugio donde pueden desarrollar ciertos intereses y donde no se les va a discriminar ni a juzgar.

a.2) *“Los pueblos marginados”*

“Ismael: Si, cantó una coreografía, y después hizo un canto rapeado, y ahí hablaba de los mapuches.

Francisco: Ah, y una vez cuando cantaste una canción nada que ver con el rap.

Daniela: Ah, la de Shakira, que era para un baile.

Ismael: Esa fue la primera.

Daniela: Y después cantamos con Ismael la de los mapuches, que se llamaba <<Pueblos Marginados>>, porque son muy marginados aquí los mapuches, por eso le pusimos ese nombre.” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente)

La representación de la marginación del pueblo mapuche, permite a estos alumnos elaborar una crítica que, hasta cierto punto, se puede plantear como

de sub-alternidad ya que expresa sin ambigüedades esa exclusión. Además permite conectar de manera libre con aquellas subjetividades múltiples de los jóvenes, tributarias de diversos contextos, y que pueden articular el gusto musical por Shakira, la denuncia sobre la discriminación étnica, y el uso de corrientes musicales, como el *hip hop*, producidas en otras culturas.

A continuación transcribo la canción de Ismael y Daniela:

“Daniela comienza a cantar:

¿Qué pensamientos son los de ustedes?

Que dejan hablar a quien no deben

¿Qué se creen que critican?

¿Qué se creen que marginan?

¿Qué se creen? que se creen superior

Bueno señora y señor les voy a contar una cosita el hip hop es lo mejor,

Por eso fue esta mi elección.

Recapaciten que estamos en el siglo XXI y aquí ninguno es perfecto.

Nuestros hermanos mapuches, esperan que los ayudemos y apoyemos para que el país los reconozca y no los trate como una mosca asquerosa.

La sociedad cada día margina más, ¿por qué no podemos ser como los demás? Los demás países que respetan a sus raíces de donde nacieron y de a poquito surgieron y salieron adelante en busca de una oportunidad.

Este mensaje va dedicado a los que les queda mentalidad.

Ramiro: *¿Y la letra, la hiciste tú Daniela, con Ismael?*

Daniela: *O sea en mi parte yo, y el coro entre los dos, y una pequeña estrofa de una poesía de pueblos indígenas.” (Entrevista grupal, Alumnos que participan habitualmente)*

El tono de denuncia es manifiesto sobre la marginación, sobre el sentido de superioridad, y pone en perspectiva la categoría temporal (“estamos en el siglo XXI”) para criticar discursos, que relacionan probablemente con un modo de pensar conservador y arcaico. Sin ser de ascendencia Mapuche, se identifican

simbólicamente como “hermanos”, denunciando el mal trato, los prejuicios y la discriminación.

a.3) *“El respeto”*

“Francisco: Para respetar más.

Andrés: Porque si sabemos de dónde venimos respetamos.

Andrés: Tenemos nuestras raíces que son los mapuches y hay que respetarlos po.

Francisco: Pero no solamente a los mapuches, a todos.

Andrés: Pero es que siempre dicen los mapuches, y son muchos otros, los voy a acusar a mi mamá. (Risas)

Jorge: Es que siempre meten a los puros mapuches, faltan los Africanos, y tantos otros.” (Entrevista grupal, Alumnos que participan habitualmente)

Una representación, casi transversal entre los diversos actores del Liceo, y que también aparece en este grupo de alumnos, es la que define el respeto a la diversidad como un concepto bisagra para hacer funcionar los mecanismos de reconocimiento y valoración de la otredad. Ese discurso pareciera indicar que sin respeto hacia lo diferente no hay proyecto intercultural posible. Por lo tanto, la reiteración discursiva de éste funciona casi como un mantra (*“para respetar más”, “hay que respetarlos”*). En ese sentido, se aprecia lo señalado al comienzo de este sub-capítulo en relación a la presencia de representaciones que no son exclusivas de un grupo específico, sino que pueden ser apropiadas por diversos alumnos.

De manera tenue, se nota también una reflexión sobre la imagen de relacionar casi automáticamente las raíces indígenas con lo Mapuche. Ante lo que un perspicaz alumno señala *“no solamente a los mapuches, a todos”*. Como si quisiera decir que la importancia de un pueblo originario no debe homogenizar la diversidad cultural, ni tampoco ocultar a otros grupos sociales diversos.

a.4) *“Un Liceo que no es normal”*

“Ismael: Es que la sociedad dispone de algo que es como normal, que todos los colegios deben estudiar matemáticas o lenguaje. Y esto [el Liceo] está fuera de lo normal porque no todos los liceos y colegios hacen este tema de la interculturalidad. Por eso debe ser que otros niños que vienen de otros colegios llegan acá y dicen <<no po’, esto no es normal>>. La sociedad puso que enseñar matemáticas o lenguaje es verdad. Pero aquí es normal que enseñen matemáticas, lenguaje, y todo lo demás y aparte interculturalidad como ramo. Eso debe ser el desencaje de los primero, que también llegan haciendo destrozos, pero bueno después del tiempo van madurando y van tomándole el peso al ramo y después se proyectan en sus vidas.” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente).

Aquí surge una reflexión sobre los diferentes tipos de enseñanza, y la particularidad del Liceo, como su proyecto intercultural va a generar expectativas distintas sobre lo que es normal encontrar en una escuela. Lo normativo, lo normal presentado y estandarizado como lo correcto, se revierte para reivindicar el ser diferente. En ese sentido, la “anormalidad” del Liceo es vista como algo positivo, algo que la distingue y caracteriza. Y algo también, con lo que chocan, y deben adaptarse, los alumnos que recién se incorporan.

a.5) Una sociedad discriminadora

“Javier: Eso po’ que somos discriminadores, y se puede dar cuenta uno en la misma plaza de La Moneda, una persona vestida de mapuche se mira altiro, pero si va una persona normal gringa nada po’.

Andrés: Lo idolatran.

Javier: Claro, poco menos. No, pero somos discriminadores, eso lo admito, no todos, pero si la mayoría y yo creo que debería cambiarse porque todos somos iguales, todos somos personas y debemos respetarnos, todos tenemos sentimientos, no somos animales, porque un animal puede sentir pero no va a sentir lo mismo que nosotros.” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente)

Esta es una representación que, nuevamente, puede encontrarse de manera transversal entre los diversos jóvenes. La sociedad chilena es percibida como discriminadora, lo que se tratará con mayor detalle en el capítulo de “*desigualdades*” donde se aprecia que distintos jóvenes del Liceo han debido convivir con situaciones de discriminación o exclusión.

Un punto interesante es que Javier señala que “somos discriminadores”, no lo ve como un fenómeno externo a él, sino que se asume también como parte de ese grupo mayoritario. De ahí que al mencionar la posibilidad de cambiar esas actitudes, probablemente también se incluya dentro de esa necesidad de cambio. La referencia de este joven sobre el cambiar esas miradas discriminatorias, puede ser que muestre cómo el discurso elaborado por el proyecto intercultural va permeando a ciertos alumnos, a lo menos a nivel de enunciar lo que pasará a ser considerado correcto. En ese sentido, lo políticamente correcto se instalará como un discurso compartido, si no reproducido, por este grupo de alumnos que participan de manera más activa en el proyecto intercultural.

Aquel contraste que se marca entre cómo la sociedad mira a un *gringo* (“se idolatra”) y cómo se fija la mirada negativa sobre un Mapuche habla también de una percepción sobre la discriminación como inherente a dar distinto valor a sujetos de distintos grupos. Pero así mismo esta cita muestra como aún esas representaciones más críticas, pueden albergar lógicas hegemónicas que parecen “escaparse” en el lenguaje. Por ejemplo, al señalar esa diferencia entre “una persona vestida de mapuche”, y “una persona normal gringa”, como si la vestimenta mapuche no fuese “normal”.

El tema de las miradas, aparecerá en otros capítulos, pues los jóvenes plantean que la discriminación no son sólo las palabras o las acciones que se realizan, sino también situaciones más sutiles, pero de igual modo perceptibles, como el mirar. Así, se puede comprender de mejor manera la reflexión de este joven que señala “no somos animales, porque un animal puede sentir, pero no va a sentir lo mismo que nosotros”. Miradas, sentimientos y emociones se

entrecruzan en las experiencias de estos alumnos que perciben la discriminación como una realidad.

b) El grupo de alumnos que no participan activamente pero valoran lo “especial” del Liceo

Otro grupo de alumnos pese a no participar de manera más activa en las ceremonias o celebraciones tampoco se oponen ni cuestionan a lo que consideran una marca distintiva del Liceo, lo intercultural. Por el contrario lo encuentran “interesante”.

b.1) “Un Liceo interesante”

“Ignacio: Obvio que interesante, si no me gusta o que me parezca mal sería como una ignorancia, si son las raíces de uno, esta súper bien que enseñen porque la gente no sabe” (Entrevista grupal a alumnos que no participan habitualmente).

La consideración de “interesante” al menos permite que emerja un sentido de valoración por el carácter distinto del Liceo. En el discurso de este joven también se verifica un cierto reconocimiento a que lo planteado en interculturalidad es parte de “las raíces de uno”. De ese modo, ante la realidad de que muchas personas desconocen esas raíces, es mejor saber que quedarse en la “ignorancia”.

b.2) “Una segunda oportunidad”

“Pablo: A mí también me gusta el colegio porque es como que no discriminan por niño problema, porque igual yo me portaba súper mal en el otro colegio y aquí como que se puede decir que nos dan una oportunidad y si uno la

aprovecha bakan⁶³ y si no, no po” (Entrevista grupal, Alumnos que no participan habitualmente).

Se despliega y amplía lo especial del colegio, no sólo a temáticas étnicas o migrantes, sino que a esa tolerancia por el otro, que algunos alumnos también leen desde sus subjetividades y desde sus posiciones a menudo sujetas a estigmatización. Por ejemplo, la noción de “niño problema” surge como una etiqueta que puede llevar aparejada la sensación de no contar con oportunidades. De ese modo, el espacio que daría el Liceo se establece como valorado por no implicar, al menos a ojos de Pablo, una discriminación previa.

c) El grupo de alumnos que no participan habitualmente pero sí lo cuestionan

Hay un tercer grupo de alumnos que se caracterizan por manifestar una visión crítica sobre la interculturalidad desarrollada en el Liceo, ya sea por prometer algo que no ven que se realice en la práctica o bien porque se consideran excluidos de ese proyecto.

c.1) “Ahí quedó la interculturalidad”

“Conversando con Carolina y Muriel en el patio, le pregunto por el tema de la nueva normativa sobre los atrasos que consiste en que si un alumno llega después de las 8:30 de la mañana, será devuelto a su casa. Nuevas reglas que han motivado críticas de los alumnos y de algunos profesores al preguntarse qué harán los alumnos con su tiempo si son devueltos a sus casas. <<Acuérdate, va a repetir cualquier cabro [joven], va a bajar la matrícula y van a cerrar el Liceo>>, le dice Carolina a su amiga. Le preguntó <<¿y no han conversado con los directivos para decirles eso?>>. Debe haber sonado muy ingenua mi pregunta porque ella me responde, con ese tono inconfundible de parece-que-no-te-enteras-de-cómo-funcionan-las-cosas-aquí: <<La dirección

⁶³ Expresión para referirse a algo bueno, positivo.

es muy cerrada>>. Yo añado: << ¿Y lo intercultural?>>...., <<Ahí quedó lo intercultural>>, me responde con desdén” (Notas de campo, Octubre 2012).

La idea del reglamento, de las normas, pareciera jugar en contra, a menudo, de ese aire de tolerancia que espera irradiar el proyecto intercultural. La misma chica lo señala: *“ahí quedo lo intercultural”* casi connotándolo como un proyecto-objeto inerte, quieto, en definitiva, sólo enunciado, no transversal.

Algunos jóvenes se posicionan con distancia frente al proyecto intercultural, a veces con actitudes implícitas como no participar de las actividades del Liceo, pero en otros casos pueden explicitar su crítica a la falta de diálogo con estamentos como la dirección del Liceo, sobre todo cuando están en juego temáticas que los atañen directamente, como lo es la normativa sobre atrasos. En ese sentido, mi pregunta sobre lo intercultural, aunque directa, posibilitó que la alumna verbalizara una imagen de lo intercultural como quieto, pasivo, sin estar en vinculación con asuntos que pueden ser importantes para algunos alumnos.

c.2.) Los privilegios de ser Mapuche

En algunos alumnos existe la percepción de que se diferencia de manera positiva a los alumnos de origen mapuche dejando de lado a los que no pertenecen a una etnia. Si bien estas menciones son marginales, y suelen aparecer enmascaradas como bromas al pasar, puede que planteen de manera latente un cuestionamiento a la diferenciación que produce la institución escolar entre los alumnos según su pertenencia étnica.

Así sucede por ejemplo, en el caso de un alumno que le reclama al profesor de Mapuche, cuando van a jugar Palin que *“está eligiendo a los Mapuche nomás”* y luego se larga a reír. U otro alumno, que cuando están seleccionando alumnos para llevarlos a hacer un cuestionario de una fundación, señala *“llevan a los puros mateos [algo así como “empollones”] y mapuches”*.

c.3.) La interculturalidad focalizada

Otra representación que aparece de manera circunstancial es la que no le concede mayor diferencia a este Liceo con cualquier otro, remarcando a veces que lo intercultural no reviste mayor transversalidad.

“Tres alumnos están conversando en el pasillo, afuera de la sala de clases, acaba de terminar el curso de Mapuche, y escucho que uno de los chicos le pregunta a su compañero qué va a hacer en la feria intercultural⁶⁴, a lo que el aludido le responde que va a bailar. Aprovecho de acercarme al grupo con el que ya había conversado otras veces <<¿Y crees que el Liceo sea intercultural?>>, le pregunto a uno de los chicos que estaban conversando. <<Sólo en las clases de cultura. En los otros cursos no se conversa, usted ve>>” (Notas de campo, Septiembre 2012).

Ese carácter acotado del proyecto intercultural, también es percibido por algunos alumnos, al menos en dos planos. El primero referido a esa focalización en “cursos de culturas” que, como he analizado, permite su inclusión como contenidos formales, obligatorios y legitimados en comparación a las demás asignaturas, pero también redundante en su “cierre operativo”, de modo que los contenidos de estos cursos quedan acotados al horario que disponen, y sólo pueden visibilizarse fuera de ese horario en las actividades interculturales de celebración que reúnen a todo el Liceo en ciertas fechas.

En un segundo plano, se refiere a la imagen que queda para este alumno de que en los otros cursos no emerge lo intercultural, una idea compartida, por ejemplo, por los educadores-talleristas, por lo que el carácter intercultural del Liceo quedaría en cuestión al no aparecer en todos los espacios pedagógicos.

Las representaciones planteadas en estas páginas, se han identificado a partir de los enunciados discursivos tanto del grupo encargado por llevar a cabo el proyecto intercultural (directivos, coordinadoras y educadores-talleristas), como

⁶⁴ Se realiza en octubre para conmemorar el 12 de octubre.

por los grupos de alumnos que según dicho proyecto es a quién están dirigidos estos esfuerzos de construcción de un proyecto alternativo. En los capítulos siguientes, se exploran las dinámicas cotidianas que conforman el contexto donde la institución escolar buscaría visibilizar y transversalizar ese discurso intercultural.

CAPÍTULO 6

AMBIENTE ESCOLAR Y REPRESENTACIONES

6.1. Sobre convivencia escolar

Uno de los objetivos más marcados por el proyecto intercultural del Liceo es que a través de un trabajo por el respeto y la valoración de las culturas originarias, se eviten las discriminaciones, los rechazos y las diferencias hacia los alumnos de origen indígena.

*“Y en realidad el enfoque que se da acá podría resumirlo como en **tres cosas**, transversalmente el **tema de convivencia**, que es mejorar el tema de convivencia o social y incluso a nivel país o en cuanto a región Latinoamericana por ahí, el tema de tolerancia, de es que hay hartas cosas en que se cruzan, de tolerancia, es un tema de clase, aquí los chiquillos que son inmigrantes y que vienen, no vienen porque les está yendo súper bien en su país, aquí vienen a buscar oportunidades. También hay **otro tema** de clase⁶⁵ también que se junta que es los **descendientes que hay de cultura mapuche**⁶⁶, principalmente que se organizan en los estratos más bajos, porque es parte del quiebre cultural que viven y es parte de despojo que sucede y es porque se genera el concepto de mapuche urbano y ellos están en las poblaciones, y es donde todavía está el **concepto de indio**, donde todavía producto de la ignorancia hay risas, donde todavía producto de la ignorancia y donde hay una deficiencia de identidad les cuesta enfrentarse socialmente y eso esta acá...” (Profesora Marjorie).*

Esta cita muestra como la convivencia escolar se construye como meta del Proyecto intercultural, vinculada a establecer relaciones sociales en el alumnado que estén exentas de violencia. Su énfasis estará puesto en los alumnos mapuche y migrantes, como si dichas categorías los volvieran sujetos

⁶⁵ La segunda parte de este verbatim ya fue citado en otro capítulo, sin embargo aquí se interpreta en otro contexto lo que muestra también la polisemia y riqueza de esos enunciados.

⁶⁶ El subrayado es mío.

“en peligro”. Sin embargo, la profesora también alude a un “tema de clase”, primero relacionado con las motivaciones económicas de las familias que migran a Chile, pero también para referirse al tipo de barrios (“en los estratos más bajos”) donde suelen vivir los mapuche. Esa condición de clase, se puede extrapolar a la condición de vulnerabilidad con que se asocia a las escuelas municipales ubicadas en barrios de recursos económicos limitados. Donde se va constituyendo una imagen de violencia asociada a la desigualdad social y a la segregación urbana. Otro profesor complementa esta imagen:

“Entonces en ese plano sentí que sacándome el prejuicio de trabajar acá en la comuna, porque no soy de la comuna, a nivel humano es complejo. Porque igual al principio me gusto el ambiente con estudiantes. Siempre tratando de llegar un poco con nuevas formas, tratando de pasar problemática social en religión. Y tenía como sus momentos difíciles también, con traficantes, mucha gente muy agresiva, una agresividad en el ambiente muy desagradable. Pero yo creo que actualmente me siento en general... en general bien, porque uno ve estos estudiantes a los que les faltan expectativas y eso hace que ellos no valoren lo que tienen. Porque hay otros que si lo hacen y es grato con esos grupos trabajar, no todos los niños lo captan en el minuto, pero hay niños que hacen grato venir a trabajar, no son todos pero si hay muchos.” (Profesor MA, curso Religión).

Esa agresividad que percibe el docente como parte del entorno del Liceo, es complementaria a la mención sobre las “poblaciones” que Marjorie asocia con lugares donde aún hay “risas” sobre los mapuches, “ignorancia”, y “deficiencia de identidad”. De ese modo, esa mirada negativa sobre el contexto urbano en que se inserta el Liceo, se sitúa también como una amenaza frente al proyecto intercultural que moviliza un discurso sobre la convivencia escolar.

“Yo encuentro que igual han bajado los niveles de violencia, no es que no ocurran siempre van a estar ahí latentes, son efusivos y las mujeres pelean igual que los hombres. Entonces que no hubiera, sería algo extraño, pero hay mucho menos violencia escolar, ha bajado ese tema, quizás la comunicación acá es mucho más directa” (Profesor MA, curso Religión).

Este docente señala una posición que la mayoría de los profesores del Liceo manifiesta, y es que el Liceo a diferencia de otros colegios de condiciones socioeconómicas similares, es mucho más “tranquilo”. Esta cita que de todos modos debe ser puesta en perspectiva, insinúa la importancia de la comunicación al interior del Liceo. Pero también podría considerarse que dicha disminución de la violencia puede vincularse al trabajo con un Proyecto intercultural que busca desactivar esa agresividad.

“Son cerca de las 8 y media de la mañana, la sala es muy fría y se nota la cercanía del invierno. Estoy sentado al final del aula en un asiento individual, mientras el profe [educador tradicional] de Rapanui hace un repaso rápido de la clase anterior ante los alumnos. El grupo a esa hora lo conforman 14 alumnos, seis chicas y ocho chicos. El profesor mira de reojo su notebook, donde debe tener la clase anterior, y pregunta al curso ¿qué son los Aku Aku⁶⁷?, antes de que alguien responda, entra un alumno atrasado. Los chicos se ríen, el profesor lo mira con rostro serio un par de segundos, y luego frunce el seño ¿qué prefieres Alexis, cantar o bailar? “Que baile, profe”, gritan varios de sus compañeros. El alumno rezagado sonríe nervioso y responde: “canto”. El profesor toma su guitarra, que reposaba al lado de su mesa, y le pregunta ¿con guitarra o sin guitarra? “Con guitarra, profe”, responde éste. Y comienza a cantar en rapanui, lo que no dura más de 1 minuto. “Ya, a sentarte”, le dice el profe, y Alexis va a su puesto sonriendo, mientras los chicos se ríen y aplauden”. (Notas de campo, Mayo 2011, Clase cultura Rapanui)

Este trozo del diario de campo permite mostrar como en los cursos de culturas el tipo de convivencia escolar esperada se plantea, por ejemplo, desde un disciplinamiento distinto que impone reglas, sobre la puntualidad en este caso, pero con sanciones más lúdicas y de resolución más acotada. Por contrapartida, como se menciona en otro capítulo, en el año 2012 se comenzó a implementar una normativa desde la dirección del Liceo, que prohíbe el ingreso a los alumnos que llegan atrasados, devolviéndolos a sus casas.

⁶⁷ Espíritus guardianes en rapanui.

Sobre esta convivencia escolar, representada por los distintos actores del Liceo como más positiva que en otros colegios de la comuna, algunos alumnos también me comentaban que casi no existían peleas en el Liceo. Un chico recordaba una pelea entre dos compañeros que termino a los golpes pero en el paradero de buses. Donde se habían citado para dirimir un conflicto ocasionado porque uno de le enrostraba al otro haberlo “acusado” con el inspector de haber estado fumando marihuana en una calle aledaña al Liceo.

“Matías: Sí hubiera un problema aquí, por lo menos lo que veo yo, que también estoy en la Junta de, de alumnos y todo eso, es que las peleas se arreglan, o en la medida en que hay problemas entre alumnos se arreglan ahí mismo.

Ramiro: Ya

Matías: Son pocas las que terminan en peleas

Fernando: Y las que son peleas fuertes nunca, casi nunca son adentro, son allá afuera, en el paradero

José: Yo he visto una pelea ahí, un compañero nuevo con...” (Entrevista grupal, alumnos mapuches).

Si los casos de conflictos explícitos, sobre todo aquellos que acababan en violencia física, eran tan reducidos que se podían nombrar sólo un par de ellos, existían, empero, otros conflictos más implícitos entre algunos grupos de alumnos que se miraban con distancia, e incluso con un cierto dejo de menosprecio, como en el caso de los denominados *Flaites*. Aquí se notaba un tema de diferenciación social, que desarrollaré más adelante, pues sí concitaba división y discusión entre los alumnos. Y permitirá iluminar el modo en que la importancia atribuida a lo intercultural en el proyecto del Liceo como una suerte de “inmunización” del prejuicio hacia lo étnico, puede dejar al descubierto otras áreas de conflicto que quizás no cuentan con esa atención.

Lo relevante, en todo caso, es que esta conflictividad parece desplazarse hacia un ámbito de clase social, de un carácter distinto al de disputas vinculadas a una adscripción étnica, o por condición de migrante.

“Es que este [Liceo] es como intercultural y tiene cultura y los otros materia normal, con eso así (...)Sí po’, yo no cachaba [sabía] que era intercultural, como en media, yo iba en básica no teníamos como comunicación (...)Después con el tiempo me fui dando cuenta que también toman en cuenta a otras culturas, y eso” (alumno Isaías, entrevista grupal mapuche).

La mayoría de los alumnos son receptivos a esta situación y demuestran estar al tanto del carácter especial de su Liceo. Esta convivencia escolar exenta de violencia manifiesta, como ya se mencionó, es señalada por algunos docentes, como una situación diferente a la que perciben (o han vivido) ellos mismos en otros liceos ubicados en áreas urbanas segregadas, donde la violencia entre alumnos y hacia el profesor se manifiesta en agresiones, peleas e incluso en conflictos con presencia de armas.

Si bien es cierto que un par de docentes, me comentaron que en otros liceos les había tocado ver casos de alumnos que golpeaban a su profesor, pienso que esa imagen es amplificada por los medios de comunicación, sobre todo canales de televisión, que tienden a generalizar situaciones de violencia ocurridas en algunas instituciones escolares ubicadas en contextos de pobreza como algo normal en los colegios y liceos municipales.

La percepción de una convivencia escolar más positiva en este Liceo, también es explicada por algunos alumnos y docentes, en relación al tamaño reducido del Liceo, tanto en infraestructura como en cantidad de alumnos. Esos dos datos parecen servir a estos actores para elaborar la imagen de que esas condiciones favorecen el que todos se conozcan y por tanto las relaciones sociales sean más cercanas. Las siguientes citas apuntan en dicha dirección:

“Porque si fuera así onda [imagina] con dos pisos [el Liceo], y fueran dos cuartos [medio], dos segundos [medio], ya sería igual que los demás; pero aquí este es tranquilo porque son pocos [cursos]. (...)Este es más tranquilo, es porque hay menos” (alumno Matías, entrevista grupo mapuche).

“Cuando llegai’ a los dos meses o al mes ya los conocís a casi todos ya (...) Y de hecho no conocís al curso sino que conocís al colegio entero” (alumno Fernando, entrevista grupo mapuche).

“Si fuera un colegio grande, daría lo mismo la multiculturalidad, seríamos un colegio normal (...) Que enseñe otras cosas, todos los colegios tienen distintas cosas, que todos tienen diferentes ideologías” (alumno Matías, entrevista grupo mapuche).

La matrícula que oscila, año tras año, entre 170 y 200 alumnos, unida a esa infraestructura reducida obliga a compartir los espacios públicos, y resta posibilidades a los alumnos de estar fuera de la observación de profesores e inspectores. De ahí la mención de los entrevistados sobre el contacto cotidiano entre todos los estamentos del Liceo.

“Además que después nos conocemos todos entonces ¡qué vamos a pelear!. De repente igual se pican [se enojan], pero después van a seguir igual de amigos” (Isidora, entrevista grupal alumnos que participan habitualmente).

“Si, porque el tiempo que llevo yo aquí son súper pocas las peleas, dos o tres peleas, entonces es como súper poco notorio” (Josefa, entrevista grupal alumnos que no participan habitualmente).

Frente a esa imagen de violencia asociada a los establecimientos escolares municipales ubicados en comunas pobres con altas tasas de precariedad económica y desigualdad social, los agentes de este Liceo lo perciben con una cotidianidad bastante tranquila. Sin embargo no está exenta de conflictos que, de vez en cuando, se vuelven más explícitos aunque la mayor parte del tiempo permanezcan latentes.

Flaites versus no flaites

En el Liceo, uno de los conflictos latentes, es entre aquellos alumnos que consideran a otros como “*flaites*”⁶⁸ por su aspecto, lenguaje, vestimenta y comportamiento, marcando con ellos una supuesta diferencia.

Esta diferenciación se hizo evidente en distintas situaciones registradas en el periodo de trabajo de campo. Por ejemplo, cuando un grupo de alumnos comentó que estaban enojados con el Director, porque habían fusionado dos cursos en uno debido a que en ese momento, uno de esos cursos tenía pocos alumnos, y según los criterios económicos del Liceo así gastarían menos dinero al pagarle a un solo profesor y no a dos. El enojo de estos jóvenes, estaba cimentado en que los juntarían con un curso que ellos representaban como *flaite*, “*escupen en el suelo de la sala*” me señaló una alumna.

De este modo, pese a que la mayor parte de los alumnos del Liceo viven en un entorno similar de precariedad económica, construyen una distinción que alude a que ciertos compañeros tienen un comportamiento que se aleja de lo que es considerado aceptable en términos de sociabilidad. El siguiente extracto del diario de campo lo ilustra:

“La profesora continua preguntándole a los chicos sobre los aspectos positivos de su visita al Centro Cultural de España para una actividad de “cuenta cuentos”, y entonces Luciano comenta que “a donde vayamos siempre somos los ejemplares”, “no como los del B, que son terribles de flaites” interrumpe Martín, que prosigue con “... yo soy desordenado, pero cuando tengo que comportarme, me comporto”” (Notas de campo, curso cultura Aymara, Abril 2011)

Saber comportarse, cumplir con un canon de sociabilidad normativizado, parecen ser las claves sobre las que se juega parte importante de poder

⁶⁸ En la cultura chilena, la denominación “*flaite*” alude por lo general a una persona considerada de baja condición social y económica, que habla mal, tiene mal comportamiento, y que en resumidas cuentas es vinculado a los estratos más bajos de la sociedad, incluso se le relaciona con lo delinencial.

diferenciarse y no ser confundido con un “flaute”. Una conexión con esto se puede identificar en una “pauta de autoevaluación” entregada por la docente a los alumnos que asistieron a dicha salida al centro cultural. Cada alumno debía ponerse una nota (del 1 al 7) sobre si cumplieron o no ciertas indicaciones. Menciono a continuación algunas de ellas, transcritas de esa pauta, que se vinculan a esos comportamientos esperados:

“Criterios a evaluar

Espacios públicos:

Respeté los espacios públicos por donde transite en aspectos de limpieza, vías de traslación y señales del tránsito.

Mantuve el orden y ambiente del Centro Cultural España. Considerando en este aspecto tono de voz, desplazamiento a un ritmo adecuado, limpieza del lugar.

Relación con mis mayores:

Escuché y atendí las instrucciones de mis profesoras a cargo.

Mantuve actos de respeto con los funcionarios del Centro Cultural España.

Saludar, despedirse y dar las gracias por mencionar algunas.

Escuché, respeté y mantuve plena atención a la narradora mientras se presentaba.” (Pauta de Autoevaluación, Salida a Centro Cultural de España).

Esta pauta fue desarrollada por las coordinadoras del área intercultural y la jefa de UTP⁶⁹, y representa un verdadero manual de lo que la institución escolar considera buenas prácticas sociales, o más bien, lo que se espera sea un comportamiento tranquilo, obediente y controlado por parte de los alumnos.

La recurrente mención a aspectos de limpieza y respeto, se conectan con referencias al “tono de voz” y el “desplazamiento a un ritmo adecuado”, un ejemplo del disciplinamiento que la institución escolar promueve sobre los cuerpos de los alumnos.

⁶⁹ Unidad Técnico Pedagógica del Liceo

Volviendo a la diferenciación que construyen ciertos alumnos sobre el ser o no ser *“flaite”*, pareciera que esta representación juega con la dicotomía del “buen pobre” y del “mal pobre”. Haciéndose eco de una serie de atributos considerados como comportamientos sociales adecuados: hablar “bien”, vestirse “normal”, o mantener un comportamiento acorde a la situación social, *“saber ubicarse”* como comentó un alumno.

“Pero, cuando llegué chuta ví, eh, como cabros [jóvenes] más flaites, de población, choros [agresivos] y al principio no me gustó; pero ahí después me acostumbré y me di cuenta que no todos eran así como yo lo pensaba” (Entrevista a Iván, ex Alumno).

Se podría señalar que estos alumnos de forma explícita van a marcar un principio de *distinción* (Bourdieu 1998) con los chicos que catalogan como *flaites*, aunque vivan en los mismos barrios, vayan al mismo colegio, y externamente puedan ser vistos como iguales. Ellos reforzarán ciertos marcadores que van a etiquetar en esos otros jóvenes, para decir sin decirlo: podemos ser pobres pero somos distintos (y mejores) que los *flaites*.

“...En eso voy a discrepar un poquito –interrumpe Marjorie mirando al chico que señaló que su curso tenía un comportamiento ejemplar-

-¿Por qué?- pregunta Luciano.

-Yo le dije a algunos, no quiero que porque sean dos terceros [los cursos que asistieron al Centro Cultural] coloquen un discurso de que el tercero A hace todo lo bueno y el tercero B hace todo lo malo...

Varios alumnos comienzan a hablar al mismo tiempo, reclamando que los del B sí se “portan mal”.

-Lo que yo ví, no solamente a los del B haciendo cosas negativas, iban también algunos del tercero A.

-Sabe qué- reacciona uno de los alumnos- usted lo dice por lo de la micro [bus], yo iba atrás parado, conversando...

-Lo digo por otras cosas- interrumpe Marjorie, pero antes que pueda completar, retoma la palabra un alumno:

-En el metro iban el nacho y el guatón tirándose pollos [escupos]. ¿Son del B o son del A?- pregunta desafiante.” (Notas de campo, curso cultura Aymara, Abril 2011).

En este sentido, los alumnos que se identifican como *no flaites* distinguen ciertos comportamientos sociales como de “buen gusto” o de “mal gusto” lo que les permitirá visibilizar esas diferencias. Pero también comienzan a rondar nociones en torno a la pobreza, el ser repitente, o el ser “malo” que parecen constituir una representación sobre un tipo de alumno indeseado e “indigno”, como se va apreciar en siguientes citas.

Esta diferenciación al interior de un grupo social que podría ser considerado en términos *etic* como homogéneo plantea dinámicas internas donde las distinciones se establecen por contraste. Si desde las teorías post-coloniales podían entenderse como grupos sub-alternos, estos mismos grupos aplicarán una lógica no sólo de diferenciación sino también de marcar una supuesta superioridad sobre los *flaites*. Algo de ese “colonialismo interno” que detallaba Rivera Cusicanqui (2010), o de la “colonialidad del ser” planteada por Mignolo (2000), se deja apreciar en esos criterios que asientan la identidad de un determinado grupo dominado en la mirada despectiva sobre otro grupo identificado como inferior.

Esto no deja de ser significativo cuando se pone en perspectiva que el Liceo en sí recibe miradas discriminadoras desde su entorno comunal, una mirada “social” negativa que se permea a los mismos chicos que a menudo la asumen, y desde ahí tratan de establecer una distancia que evite su inclusión en esa estigmatización que los homogeniza como institución y como grupo social con características negativas similares. Un fenómeno que Bourdieu (1999) plantea como “efecto de lugar” en tanto el residir en un espacio trae aparejada la posibilidad de ser homologado a las mismas condiciones con que se define a dicho lugar.

“A mí el año pasado en el colegio que estaba me decían que [el Liceo] era flaite, que habían muchos flaites y le decían “Jorge Indigno”, y que era muy

flaite. Y llegue este año y son pocos, no hay casi ni uno” (José, entrevista grupal, alumnos que no participan habitualmente).

Ser consciente de que tu Liceo es visto como *flaite*, remarca probablemente la necesidad de diferenciarse hacia dentro de la comunidad escolar como “no *flaite*”. Incluso el juego de palabras al que alude este alumno, que escucho como en vez de decirle Jorge Indo al Liceo, le llamaban “Jorge Indigno” marca una violencia simbólica que algunos alumnos perciben.

La mirada estigmatizadora al Liceo puede estar influenciada por diversas nociones que se aprecian en los propios discursos que repiten alumnos, profesores y apoderados: las malas condiciones de infraestructura, los bajos resultados obtenidos en las pruebas evaluativas de carácter comparativo nacional (SIMCE), así como en las pruebas de selección universitaria (PSU), sumado a un imaginario social que estereotipa los barrios donde viven los alumnos, su “bajo capital cultural” como lo señaló un profesor, o los “problemas familiares” que constantemente mencionaban los propios alumnos y profesores. Todo lo cual conforma un relato que afianza una representación externa sobre el Liceo, que paradójicamente también es reproducida, contrastada o respondida por los integrantes de la comunidad escolar.

“Venía como repitente, me dijeron “No” [en otros Liceos], chuta ya preocupado; mi vecina me llevó a matricularme, porque mi papá trabajaba, yo vivo con mi papá acá, y chuta ya, le dijeron acá el Indo “¡ya vamos nomás!”. Yo dije “es un colegio igual que todos nomás debe ser” (...) Ya, me traen pa’ acá, vengo entrando [al Liceo] ¡nunca en mi vida había visto un colegio así!, jamás, yo no podía creer que era un colegio. (...) Sí, no podía creer que era un colegio. Ya, venía entrando, lo primero que veo un flaite, ooh!!!. Y no, veo un flaite y así como “no, vámonos”, me llegó a doler la guata [estómago], en los primeros días. Los nervios, los nervios de que me asaltaran, yo miraba las caras de los compañeros “noo estos hueones [tipos] son malos”, yo decía “me van a cogotear” [asaltar]. Me va a asaltar y ahí no, en la esquina. Y ya, empezó a pasar el tiempo, los empecé a conocer, puta’ me hice amigos que ya no me he

separado nunca, que los veo casi todos los días...” (Entrevista a Iván, ex alumno).

Este verbatim es pródigo en las asociaciones que realiza este ex alumno. Primero, las referidas a cómo al llegar por primera vez al colegio, emerge su incredulidad y rechazo ante ese Liceo que no se parecía a las demás escuelas (que era lo que él esperaba), que luego deviene, casi inmediatamente, en un estereotipo negativo, le basta visualizar a un alumno para catalogarlo como *flaite*. De ese modo, se procede a homologar el espacio estigmatizado con los sujetos que lo habitan.

En un plano similar, surge esa descripción de sus emociones (el temor, el prejuicio, los nervios), sensaciones que se inscriben en las propias categorías que él cree observar en sus compañeros y que parecieran reflejar esa mirada social estigmatizadora que se construye sobre el Liceo. Los imagina como delincuentes (lo pueden asaltar), como perversos (“son malos”), y todo de eso aflora a partir de ver sus caras, como si todos esos estigmas estuvieran inscritos ya en los rostros de sus compañeros.

Este joven asume un cambio en su postura, desde los prejuicios que tuvo al llegar al Liceo, hasta que con el paso del tiempo, llega a conocer a sus compañeros y entabla amistades. Lo que deja en el aire la sospecha de que nada de lo que él imaginó como negativo llegó a darse en el cotidiano del Liceo. La cercanía que logró con sus compañeros le permitió poner en perspectiva esas imágenes que sentía tan reales.

Llega a ser irónico que la preocupación por el tema intercultural en el Liceo, pueda devenir en desatención sobre el tema de la desigualdad económica y social. Quizás ahí está la demostración del carácter de *interculturalidad funcional* (Tubino 2005) que adopta el proyecto pues no hace mayor reflexión sobre las inequidades sociales que viven sus propios alumnos más allá de su pertenencia étnica o nacional.

De este modo, se apuesta por evitar la discriminación a los alumnos indígenas y migrantes pero, a su vez, se reduce el trabajo con la totalidad de los alumnos que pueden enfrentar situaciones de discriminación e injusticia económica y social en su cotidiano en forma de estigmatizaciones. Es entonces, cuando no parece extraño que surjan como mecanismos de autovaloración personal y grupal el marcar al otro como *flaite* o como *indigno*. Nada diferente a desvalorizar a otros pobres por ser *más flaites*.

Esto se vincula, sin dudas, con la mirada negativa que se ha ido construyendo sobre lo público en Chile, y que deviene en la naturalización de la educación municipal como una educación de mala calidad y para pobres. Como un alumno me señaló, con un dejo de desilusión y puro pragmatismo: “¿quién va a poner a sus hijos en un colegio municipal si tiene plata [dinero]?”

6.2. Relaciones sociales entre alumnado diverso

El proyecto intercultural se construye con el objetivo declarado de evitar la discriminación hacía los alumnos mapuche y migrante. Y para realizar eso, la institución escolar va a generar mecanismos que identifican y diferencian a estos alumnos de aquellos que no lo serían. Una de las primeras acciones que lleva a cabo la dirección del Liceo, en conjunto con la coordinadora del área intercultural es identificar a comienzos de cada año a los alumnos que pueden ser considerados en estas categorías.

“recibí también la hoja del orientador el viernes y me la dio firmada con todos los descendientes [de mapuches] que hay y todos los inmigrantes y yo en mi cabeza tengo como una idea preliminar de lo que tengo que hacer, pero no tengo escrito el trabajo, yo creo que va a ser una dinámica de todo el año, tengo que a lo mejor formar trabajo cada quince días o una vez al mes trabajar con ellos” (Profesora Marjorie).

A través del trabajo de campo pude observar que en el marco del Proyecto intercultural, lo primero que hacen para categorizar a un alumno como

mapuche es identificar si posee uno de sus dos apellidos mapuche. Un segundo criterio que puede aparecer, es el de alumnos que no tienen apellidos mapuche, pero que comienzan a participar de ciertas actividades en el Liceo hasta que deslizan en alguna conversación con sus profesores que provienen de una familia con ancestros mapuche.

“No se trata de que los alumnos se conviertan en mapuches, no; pero que tengan... Si son de apellido mapuche se les, obviamente se trabaja un poco más diferente con ellos, porque de hecho a ellos se les aparta, se les da otro tipo de incentivos de educación, para que ellos se valoren como tal” (Educador tradicional FM, curso de Cultura Mapuche).

Este docente parte poniendo en cuestión la intencionalidad de “convertir” a los chicos en mapuches, sin embargo, por otro lado, plantea la atención específica que se dirige hacia esos jóvenes. El marcador étnico, en que se traduce el portar un “apellido mapuche”, deviene en focalización y diferenciación (“se les aparta”). Para que finalmente, emerja la ambigüedad de que aunque no se espera que se transformen en mapuches, si se espera que “se valoren como tal”.

En el caso de los chicos que provienen del extranjero, su categorización deviene desde el momento en que presentan sus papeles para ingresar al Liceo (certificados de nacimiento, por ejemplo), y en algunos casos también el hecho de que los venga a matricular la encargada de la oficina de migrantes de la comuna.

El discurso de valoración de la diversidad que promueve el Proyecto intercultural, se elabora para evitar la discriminación, vale decir la diferenciación negativa y estereotipada hacia los alumnos “marcados” como indígenas o migrantes. Y sin embargo, el Liceo no escapa a la lógica de categorizar a los estudiantes, identificando a aquellos que pueden ser objetos de discriminación, con lo cual los diferencia de los demás. Contribuyendo a dotarlos de una imagen también estereotipada, *son los alumnos mapuches, son los alumnos migrantes.*

Si en el escenario anterior a la implementación del proyecto intercultural, había alumnos que podían discriminar a sus compañeros, en el nuevo escenario, directivos y profesores del Liceo también entran en el juego de marcar diferencias y, paradójicamente, los identifican para trabajar con ellos y así evitar su exclusión.

“Y se han logrado cosas positivas con los alumnos, por ejemplo, hay varios alumnos que son de origen mapuche y ya se sienten con ese valor, ya se sienten que son mapuches. Obviamente con tener el apellido mapuche no significa que sea mapuche, porque tiene el apellido, pero no tiene la, el valor que se puede sentir como mapuche; entonces lo que tratamos de hacer nosotros, este equipo de trabajo que tenemos acá, es que ese alumno mapuche, nacido y criado aquí en Santiago como el resto, cómo uno más nomás, que pueda valorarse y que pueda sentirse como mapuche, ese es el objetivo” (Educador tradicional FM, Cultura Mapuche).

Para responder a la pregunta: ¿Cómo reforzar la identidad de los alumnos en riesgo de ser discriminados?, el proyecto intercultural va a diferenciar a los alumnos individualizándolos a partir de marcadores que remiten a su origen (indígena o extranjero). En el caso de los alumnos categorizados como Mapuche, ya se mencionó que será su apellido el que configure su marca étnica, y de ahí en más serán incorporados a procesos de reconocimiento y revalorización de su olvidada (o negada) herencia étnica. Relevante en este punto, es la propia mención de Francisco, sobre que el apellido no basta para sentirse mapuche. Valorarse y sentirse mapuche requerirá de ciertos mecanismos que generen un sentimiento de afinidad con esa identidad étnica. Se apelará entonces a esa “políticas emocionales de la identificación” que señalaba Bloul (1999), para que esos estudiantes se reconozcan como mapuche.

“Mientras me preparo la taza de café en la biblioteca, lugar de reunión de los profesores y talleristas del área intercultural, comienzan a conversar sobre la planificación del año nuevo indígena. Lo primero que señala Marjorie es que no le parece buena idea lo de hacer un desayuno exclusivo para los alumnos

mapuche. FM asiente con la cabeza mostrando su acuerdo con eso. Los demás siguen escuchando. “Además que la idea no es forzarlos a que se reconozcan como mapuche, ¿cierto?” prosigue con un tono de voz suave como si ella también tratará de convencerse.” (Notas de campo, Abril 2012).

Uno de los mecanismos que se realizaba años atrás, y que no se siguió realizando por solicitud expresa de Marjorie como coordinadora, era un desayuno donde se invitaba a todos los alumnos descendientes de mapuches. A ella le pareció una instancia que marcaba diferencia con el resto de los alumnos, así que buscaba un modo menos manifiesto de identificarlos para trabajar con ellos.

“Eso me contaba el director que habían intentado hacer esto, pero los sacaban como a un desayuno o algo así, y yo creo que ahí discrepo un poco, porque ellos tienen que partir reconociéndose un poco ellos y no... creo se reconocen a partir de estos diálogos, a partir de conversaciones cercanas más que darles un desayuno porque es año nuevo y están bajo esa dinámica, también me parece que tiene trabajar todo el colegio en eso, y yo a partir de que también van a ser agentes socializadores en su curso, entonces va a ser algo como un escándalo y no pretendo hacer un ghetto de esto.” (Profesora Marjorie).

De este modo, dicha instancia del desayuno que convocaba sólo a alumnos descendientes de pueblos indígenas demostraba un carácter focalizante que a primeras vistas parecía poder generar más desconfianza en el resto de los alumnos que posibilitar una convivencia entre el alumnado.

Además podía ser visto como un acto obligatorio, que a algunos alumnos de apellido mapuche, los podía confrontar con el hacerse cargo de una identidad que no sólo ellos podían no reconocer, sino que la mayoría de las veces, implicaba un silencio y una negación por parte de sus familias. Negación, con la que probablemente buscaban combatir la discriminación y la segregación histórica que en Chile existe hacia las personas de origen indígena.

“Matías: A mi mamá de repente, de hecho de qué onda con mi apellido, porque antes le preguntaba eso

Ramiro: Ya

Matías: Cuando empecé a investigar sobre la cosa, y poco y nada me dijo porque ella no sabe mucho.

Ramiro: ¿Ah sí?

Matías: Si yo fui el que anduve investigando, leyendo libros y toda la onda.

Ramiro: Ya

Matías: Y después me descubrí, mi nombre es del sur” (Entrevista grupal alumnos Mapuche).

Esa paradoja, de generar espacios de valoración y discriminación positiva basados en una identificación marcada desde la institución escolar, no desde los alumnos implicaba, en esencia, un proceso de diferenciación donde el temor a la discriminación y a la exclusión se combatía con la particularización de ciertos sujetos dependiendo de la posesión o no de una marca asociada a su etnia (el apellido) o a su nación (su lugar de origen).

“Creo que [ese tipo de desayunos] se contrapone a la visión intercultural que yo creo... que pienso, entonces no quiero hacer eso. Tampoco creo que para el We Tripantu tengamos que hacer desayuno aparte, como algunos colegas me comentan que este año pagan los profesores almuerzo aparte y los alumnos aparte. Entonces yo dije no po’, si ese día se hace una fiesta todos comemos en fiesta, cuando uno va a un matrimonio o a una fiesta o a una ceremonia, no comemos en mesas separadas. Entonces ahí yo tengo que partir de esto en las reflexiones pedagógicas yo ahí dar mi opinión y tratar de disuadirlos para que tengas una mesa té club [todos juntos]” (Profesora Marjorie).

Esta labor, percibida como compleja por los docentes y talleristas más cercanos al trabajo de interculturalidad, de focalizar a los alumnos susceptibles de ser discriminados, pero que a la vez marca una condición indígena incluso en aquellos alumnos que no se perciben de ese modo, se vincula con una representación que algunos profesores y directivos enunciaron alguna vez. La

imagen de “inyectarles” el cariño por su cultura de manera de generar una “inmunidad” ante la discriminación.

*“Yo trabajo en forma general en el curso; pero aquí, por ejemplo, este es un equipo de trabajo, tenemos una coordinadora que es la Marjorie. La Marjorie toma los alumnos, a los mapuches, con origen mapuche, entonces ella le hace un incentivo o una, cómo le llaman una, para que el alumno pueda, cómo una **inyección**⁷⁰ del tema aparte, ella con su propia estrategia, la valorización, que se valoren los chiquillos; entonces en ese, por ese lado” (Educador tradicional FM, curso Cultura Mapuche).*

Esta representación juega con una metáfora que corporiza ciertos procesos de etno-génesis, relativos a generar la re-apropiación de un pasado olvidado y/o negado por parte de sujetos que van a re- posicionarse desde una identificación étnica que se construye como el resurgimiento de algo perdido.

El siguiente fragmento de las notas de campo⁷¹ permite apreciar, entre otras cosas, el sentido que adquiere la recuperación de una identidad no reconocida, según esta profesora.

“Alguna duda, consulta, sugerencia- pregunta Marjorie- ¿les queda claro el concepto de Espacio Geográfico Cultural?

-Es un territorio que ellos [los pueblos indígenas] ocuparon- contesta un alumno.

-...que permanece- corrige la profesora- recuerden que es una cultura viva [la aymara].

-Profesora, yo el otro día, yo conversaba con mi familia- comienza otro alumno- y en mi familia hay algunas personas que no les gusta que les digan que todos somos una mezcla, aquí no hay nadie que sea puro. Con gran parte mapuche y gran parte español...

⁷⁰ El subrayado es mío.

⁷¹ En este caso, las notas de campo se complementan con la grabación en audio de esta clase. Por ese motivo es posible transcribir casi textualmente los diálogos. El fragmento del diario de campo tiene una extensión considerable, sin embargo se presenta de este modo para que pueda entenderse el contexto general donde se sitúa.

-Y no les gustó- interrumpe la profesora.

-...No les gustó, o sea yo les dije: ustedes igual tienen rasgos mapuches como todos. Y me decían, no, quédate callado.

-Lo que pasa es que es muy común, no pasa sólo en tu familia. – retoma Marjorie – Yo creo que pasa en el 90% de las familias, de las personas. Yo creo que reconocer claramente a los que se les nota por su apellido, por su descendencia [sic]⁷² que son mapuches, les queda. Pero los que no lo tienen, claramente, si tienen que aferrarse a algo, se van a aferrar a lo que se ha tratado como más positivo. De alguna manera el decir que tienen una descendencia europea, les va a dar una mayor condición de clase. ¿Por qué?, porque reconocerse indígena me lleva inmediatamente a una subordinación. Inmediatamente es decir ya, estás acá en la escala, ya partiste abajito acá (Con su mano indica hacía abajo, y comienza lentamente a subirla según continua su explicación, los alumnos miran atentos, y algunos levantan la mano para intervenir, pero la profesora continua hablando). Claro, tienes una historia de lucha, de pobreza. Más encima todo el componente de discriminación que se desarrolló, de risa, de burla, de ignorancia..., la ignorancia que ha desarrollado la historia ha formado una sociedad discriminadora po'. Entonces si tengo que ponerme en una posición, siempre me voy a poner en una posición europea. Porque es lo que más he visto también, en eso ha aportado bastante la educación. Porque todo el tiempo, a lo largo de la historia eurocentrista, entonces todo lo bello, todos los conceptos estéticos, que nosotros conocemos es de Europa. Todo lo que nosotros conocemos de acá es artesanía, manifestación (sic)... Entonces, hay hartas discusiones interesantes sobre si es cultura popular, si es arte, si es artesanía, si es realmente música o una cacofonía...

-¿Qué es eso?- pregunta una alumna.

- Un concepto musical que ocupan – Responde Marjorie y prosigue - ... Y se dieron cuenta que la música mapuche tiene una fónica, que no sé si tiene que ver con la estructura, no sé si tiene que ver con la armonía o con la métrica de la composición. Pero en el fondo, es un concepto musical, y al descubrir eso, ya es fundamental para decir: sí, es música. No es una orquesta, a lo mejor, así

⁷² Aquí se refiere más bien a “ascendencia”.

como con instrumentos clásicos pero es música. ¿Ya? O sea, eso (ahí la profesora respira hondo, como recuperando el aliento. Los chicos la siguen atentos con su mirada y vuelve a los contenidos de esa clase)... Ya (dice levantando un poco la voz), título: Espacio Geográfico Cultural. Abajo, concepto, dos puntos... (y comienza a dictar)” (Notas de campo, clase cultura Aymara, Abril 2011).

La clase que se desarrollaba a partir de la idea del “espacio geográfico cultural” deviene, a partir del comentario de un alumno, en un relato que la profesora elabora para explicar el rechazo a reconocerse como indígena en la sociedad chilena. En su discurso despliega una serie de características que considera parte integral de ese fenómeno.

Primero, plantea que el tener un apellido o descendencia indígena (abriendo la posibilidad de no necesariamente tener ese apellido) conlleva una mayor posibilidad de reconocerse como parte de un pueblo originario. Pero en esto, desliza la idea de que el poseer alguno de esos marcadores étnicos lo hará más visible externamente (“reconocer claramente a los que se les nota”) y por tanto, y esto se desprende de su discurso, será menos factible que nieguen su pertenencia ante esa “evidencia”.

La construcción que aquí hace esta docente se articula también con el propio modo en que ella, Celinda y la educadora-tallerista MC, redescubrieron sus propias historias familiares. Lo que mencionábamos en capítulos anteriores, el reconocimiento de ellas como parte de un pueblo indígena emerge al rastrear en sus pasados familiares, los relatos sobre la pérdida de la lengua y la negación de una pertenencia explícita a un pueblo originario. Es decir, un quiebre, que ellas tratan de reconstruir al tomar posición como mapuches y aymara, en el caso de MC. En ese sentido, es relevante mencionar que las dos coordinadoras y la tallerista tienen apellido indígena, eso no lo perdieron, y por ende, el buscar ese origen negado, surge, en parte, al llevar esa marca étnica difícil de eludir.

Vinculado con lo anterior, Marjorie plantea que aquellas personas que no presentan esas características evidentes, tenderán a “aferrarse” a reconocimientos con grupos más positivizados, como ser descendiente de europeo, con lo cual ocuparán una mejor ubicación de clase. De esta manera, el modo en que se organizan las posiciones sociales en la sociedad, definirá que la pertenencia a ciertos grupos permitirá lograr una mejor o peor ubicación en el ordenamiento social.

Su mención a la posición de subordinación de lo indígena, reforzada visualmente con la imagen de una “escala” donde se ubicaría en las posiciones más bajas a lo indígena, refiere tácitamente a un discurso similar al post-colonial que rastrea el origen de las posiciones de subordinación de los pueblos indígenas en las relaciones de dominación que se construyeron históricamente en el periodo de la colonia, pero que luego, en los procesos de construcción de lo nacional terminaron por consolidarse como posiciones de dominación.

Otro punto relevante en su relato, es la referencia a una sumatoria de condiciones que estigmatizan a lo indígena al ser relacionado con la pobreza, con “una historia de lucha”, lo que al complementarse con las burlas (“risas”) e “ignorancia” de parte de la sociedad va a generar una persistente discriminación que dificulta el reconocerse como parte de un pueblo indígena.

Las referencias a una educación que construye un canon de lo bello, de lo valorado, y de lo legítimo según principios euro-céntricos, puede interpretarse desde la idea de la *colonialidad del saber*. De ese modo, la discusión sobre lo que es arte o es música, refiere a la deslegitimación de lo indígena. Sin embargo, el que ahora se considere la música mapuche como música, según ella, es “fundamental”. Así emerge la paradoja de que se pueden discutir las categorías hegemónicas pero, una vez que esa música mapuche ha sido legitimada por ese canon, la profesora lo va a valorar, validando de paso esas categorías dominantes. Vuelve a aparecer la dinámica mediante la cual, una representación en apariencia contestataria, está conformada también por la representación hegemónica que supuestamente critica.

Volviendo al tema de cómo la institución escolar va a ir identificando a los alumnos que serán categorizados como mapuches, surge la propia denominación coloquial por parte de sus compañeros que a menudo los señalaran como “*los mapuches*”, haciéndose eco de esa diferenciación.

De ahí que surjan opiniones como las de un alumno, que en una clase le reclama al profesor que siempre sacaban de la sala “*a los mapuches*” para ir a entrevistas y no a él, aunque su reclamo fuera más dirigido a la opción de evadirse de clases más que a una demanda de igualdad (a no ser que también se entendiera como el derecho igualitario a evadirse del aula). O en otro caso, una alumna que señalaba que al no ser mapuche, a ella la “*discriminaban*”, refiriéndose a que no la consideraban en ciertas actividades que se desarrollaban en el Liceo. Este última opinión grafica la sensación de algunos alumnos de estar fuera del radio de interés de la institución escolar, por cuánto no son ni migrantes, ni de origen indígena.

Del mismo modo, dicha opinión se puede volver recurrente aunque no necesariamente sea cierta, pues en las ceremonias y actividades se observa que la mayor parte de las veces participa un grupo variopinto de alumnos y alumnas tanto mapuche, como no mapuche, y migrantes. Donde el común denominador pasa más por su vocación de participación y su “*talento artístico*” más que por su selección a partir de ciertas marcas étnicas o de nacionalidad. Como desarrollaremos en el capítulo referido a representaciones y ritos, este grupo de alumnos suelen ser siempre los mismos, pues practican semanalmente las danzas, canciones y actividades vinculadas a la puesta en escena de esa interculturalidad que el Liceo busca destacar.

A veces, todo es fortuito, la llegada de los alumnos extranjeros supuso que el carácter “*especial*” de los jóvenes categorizados como mapuches, se extendiera a chicos de otras nacionalidades. Eso, de alguna manera, amplió el foco, e hizo tambalear una focalización que sólo diferenciaba a los mapuches, pues ahora se incorporaban los jóvenes de familias migrantes. Esto ayudó a minimizar aquellas acciones que al focalizarse en aquellos jóvenes podía generar, a juicio de algunos docentes, el riesgo de formar pequeños *ghettos* al

interior del liceo. Retomando la cita de Marjorie, *“no pretendo hacer un ghetto de esto”* señaló en relación a la focalización con alumnos mapuches en el mentado desayuno. De hecho, ya no se volvieron a hacer desayunos para “alumnos mapuches”, ni reuniones de trabajo exclusivas con ellos.

En todo caso, lo anterior no impidió que surgieran una serie de marcas étnicas para identificar y realzar que ciertos jóvenes son “especiales”. Un caso significativo, fue el de dos alumnas haitianas que estuvieron en el colegio durante un año.

A juicio de los profesores nunca hubo conflictos con ellas, sin embargo, un par de alumnas me comentaron que sí existieron altercados con las chicas haitianas porque *“eran pesadas, no se juntaban con nadie, y de repente se enojaban y te gritaban que te iban a acusar por discriminación...y no les habíamos hecho nada”*.

Una segunda versión entregada por alumnos mapuches respalda la existencia de conflictos con las alumnas haitianas.

“Matías: También aquí habían unas haitianas que

Fernando: En el curso de nosotros también

José: Pero a ellas supuestamente les hicieron bulling

Fernando: Sí poh

José: Y ellas nos hacían bulling a nosotros

Ramiro: ¿Porqué?

José: Empezaban a hinchar [molestar] con garabatos

Ramiro: ¿Ah, sí?

José: Nos decían “masisi” (risas de los chicos)

Ramiro: ¿Cómo?

José: “Masisi”

Ramiro: “Masisi”

José: Creo que eso significa maricón, eh, es un garabato

Ramiro: ¿Ah y porqué les decían así? (risas)

Diana: Porque nosotros igual las molestábamos

Ramiro: O sea...

Diana: Nosotros después las acusábamos y se hacían las tontas, que ellas no eran, que éramos nosotros..." (Entrevista grupal, alumnos mapuche).

A pesar de que estos conflictos a los que aluden los alumnos no pude observarlos, sí pude complementarlos con la información de que estas alumnas haitianas al cabo de unos meses se retiraron del Liceo. Yamilé, la encargada de la oficina de migrantes de la municipalidad, me señaló que esto se debió a problemas de integración y a que el Liceo no tuvo la capacidad de poder darle una motivación para que ellas se mantuvieran ahí.

Tanto el problema de comunicación, debido a que las chicas haitianas hablaban *creolé* (aunque debieron haber aprendido algo de castellano para discutir con sus compañeras chilenas) como el de una importante sumatoria de “*marcas de otredad*” con las que eran representadas por la comunidad escolar, constituyeron una complejidad inasible para la institución escolar y sus herramientas de “trabajo intercultural”.

Estas marcas no eran sólo étnicas, y más bien se entrelazaban formando una múltiple representación sobre su carácter de otredad, pues tanto profesores como alumnos, aún cuidando el uso de sus palabras para evitar decir algo “políticamente incorrecto”, señalaban como parte de las características de las jóvenes haitianas su fenotipo de piel oscura (diferencia racial), su idioma creolé (diferencia lingüística), su procedencia Haitiana (diferencia nacional), y su personalidad fuerte (diferencias conductuales?). De este modo, la representación construida en torno a ellas se basaba en un agregado de diferencias que las constituían a ojos de la comunidad escolar como una otredad “compleja”.

“Ni siquiera eran latinoamericanas, las pobres. Su cultura era caribeña.”
(Profesora Francisca)

Más allá del caso puntual de estas alumnas, parece interesante detenerse sobre cómo el proyecto intercultural del Liceo orientado desde sus inicios a esa

otredad étnica, debe luego tomar en consideración una otredad extranjera que comienza a estar presente. En ese sentido, esas dos otredades serán percibidas de manera distinta por los agentes de la institución escolar. Lo indígena se relacionará con lo “propio”, no en vano también se les denomina “culturas originarias”, mientras lo migrante se leerá como lo “ajeno”. Un contraste que juega con las nociones de lo interno y externo que ha procesado el Estado con su proyecto de nación, y del cual es tributario la escuela.

No es extraño entonces que esa interculturalidad, pensada desde el proyecto del Liceo, como étnica, re-elabore un discurso sobre las raíces indígenas de Latinoamérica, que busque revalorizar a lo mapuche como algo propio. Incluso con los chicos que provienen de familias migrantes latinoamericanas, desde ese proyecto intercultural aún se puede plantear un relato que los integre como parte de una suerte de comunidad latinoamericana mestiza.

Por contrapartida a esta problemática inclusión de las jóvenes haitianas, se destaca el caso de dos hermanos palestinos que llegaron al Liceo y que sí eran objeto de orgullo para la comunidad escolar por su integración. Estos chicos llegaron con Yamilé al Liceo, pues estaban en calidad de refugiados en el país. Venían con sus padres y traían una historia familiar marcada por la guerra que era de conocimiento para sus compañeros.

“José: Yo tengo un compañero que es palestino y creo que le costó; porque allá escribían pa’ al revés, y pa’ acá y también es así para, y aquí es pal’. Y creo que le costó, y ahora dice que se le está olvidando más o menos el idioma de él.

Carlos: Sí po’ si cuando no practica’ se te olvida.

Tomás: No, pero cuando lo llaman por teléfono, cuando lo habla con su propia voz, sí habla con su idioma.

José: Allá en la casa de él hablan el idioma, porque allí se entienden

Ramiro: ¿Y les cuenta, les cuenta algo de su país?

José: No mucho, porque allá pasaban en guerra. De su país, no tengo ganas de preguntarle.

Matías: De hecho yo una vez me senté a conversar, no con, o sea no que, no sentar a conversar con él; sino que nos sentamos a estudiar en la biblioteca. Y tuvo un pasado bien difícil él allá, se le murieron hartos, en bombardeos y todo eso en guerra, se le murieron hartos familiares. Así que igual vi que, cuando supe de eso dejé de onda, de agárralo pa'l...., lo hueviabamos [molestábamos] mucho.

José: De repente me dice a mí, que extraña a los abuelos y a los tíos; quiere, quiere ir pa' allá, pero de visita no más" (Entrevista grupal, alumnos Mapuche).

Pude observar en el trabajo de campo que los jóvenes palestinos se relacionaban muy bien con sus compañeros y profesores, siempre sonreían y se mostraban amistosos en su trato, pero evitaban hablar de su vida en Palestina. Luego supe que también habían vivido en Irak.

"vine a Chile hace cuatro años soy de Irak; pero mi origen es palestino, no soy de Irak y estoy en el Liceo..." (Tamer, alumno palestino. Entrevista grupal alumnos de familias migrantes).

Probablemente una de las situaciones que más me sorprendió, dentro de las observaciones que realicé en el Liceo sobre el tema de la convivencia entre los alumnos, fue el siguiente episodio que involucraba a ese joven palestino y a uno de los alumnos mapuche que participaron en aquella entrevista.

"Me habían invitado a jugar Palin ese día, después de clases. Mientras trataba de seguirle el paso al juego, acostumbrándome a sincronizar el manejo del wiño⁷³, esa suerte de chueca, para dominar la pequeña pelota con que se jugaba. Aproveche de observar como Adrián, uno de los mejores jugadores, le reclamaba a Tamer por su manejo del wiño un tanto desincronizado y voluntarioso, mezcla bastante peligrosa para tobillos y rodillas. "Palestino aprende a jugar, o nos querí' hacer explotar", le dijo en tono jocoso. Como el chico palestino se ríe, todos nos reímos. Pero Tamer también respondería: "Y

⁷³ Similar a la chueca con que se juega hockey, es un implemento de madera de más o menos un metro de largo que en su extremo inferior es curvo para facilitar el manejo de la pequeña pelota con que se juega.

tú, anda a quemar un bosque”. Con lo cual la risa fue generalizada, incluyendo la del profesor de Mapuche” (Notas de campo, Noviembre 2012).

Ambos alumnos, el chico mapuche y el palestino, transformaron en broma el estereotipo negativo que los hermana, en su posición de grupos subalternos, ya sea en Chile o en Israel. La referencia a los palestinos que hacen “explotar”, o a los mapuches que incendian “bosques” en el sur de Chile, es probablemente una de las representaciones más violentas y extremas que se construyen sobre estos grupos. Y sin embargo, estos jóvenes que las perciben como estereotipos, las invierten y las transforman en parodia, las ridiculizan compartiendo un juego tradicional mapuche que curiosamente representa también una metáfora de la guerra. “Tragedia más tiempo es comedia”, dice un refrán. Probablemente cuando puedes reírte de esas representaciones dominantes y negativas, es porque has logrado en parte des-naturalizarlas.

En todo caso, como se apreció en el caso de las chicas haitianas, no todas las historias de los alumnos migrantes se desarrollan a través de una ruta de inclusión. Un relato distinto es el que nos aportaba una profesora sobre un alumno palestino que había llegado hace unos años al Liceo y que se retiró después de unos meses porque lo molestaban por su nombre. El chico se llamaba Khalifa, una palabra que en Chile se usa para connotar a una persona que está excitada. Ante lo cual, decía esa profesora: *“era imposible que no lo molestarán”*.

Pese a estas situaciones más conflictivas, los procesos de diferenciación con los alumnos migrantes, según algunos profesores, serían menos conflictivos pues suponen que dichos jóvenes ya tendrían su identidad construida y por tanto reivindicarían su diferencia sin problemas. Probablemente el imaginar a los alumnos extranjeros como exentos de la necesidad de ser “inculcados” en una identidad, remita a la mirada del Estado que permea en algunos momentos el discurso pedagógico, poniendo el acento en la propia nación y simplificando a lo externo en torno a esencializaciones que simplifican su condición.

“Además el inmigrante que llega, llega con un tema de identidad resuelto lo trae y es lo que lo fortalece en el espacio, ellos llegan a Chile formándose, comunicándose con los que son de su país, siguen teniendo su comida, siguen escuchando su música, siguen con su timbre, no sé si es su timbre, pero es su fonética, su habla, el tema está en nosotros, en la identidad del mapuche, del... no el inmigrante no lo tiene, al contrario se hace valer y le gusta sentir esa diferencia, el colombiano no cambia su timbre, su forma de hablar, el argentino tampoco y el ecuatoriano tampoco, y ellos se imponen y se reconocen” (Profesora Marjorie).

A través de estos discursos se aprecia la elaboración que se hace en torno a la idea de que no siempre marcar una diferencia implica una exclusión o una discriminación. En palabras de distintos docentes, que aquí ejemplifica Marjorie, esto se refiere a que en el trato cotidiano muchas veces los alumnos se nombran por su nacionalidad, no estando, supuestamente, presente un tema de prejuicio.

“Y las veces que ha habido problemas específicos con ellos no han sido porque “ah, el argentino”, el chileno siempre le va a decir y se van a mencionar como, en un principio yo escuche y me llamo la atención, “ah, pero mira el argentino” pero no es por menoscarbar sino es por una forma de identificarlo. Entonces, “mire el argentino pos profe”. “No, es el Johan”, entonces yo le pregunto ¿pero cómo se llama él? Johan, ¿y porque le dices el argentino? Porque es el argentino po, el único del curso. Pero no es por menoscarbarlo” (Profesora Marjorie).

6.3. El carácter extensivo de la interculturalidad: las orientaciones sexuales

Algunos docentes reflexionan sobre el carácter intercultural del Liceo, y no lo reducen a la variable étnica o migrante, sino que también lo amplían para otros sujetos y comunidades que ellos visualizan como presentes al interior del espacio escolar.

“Las raíces son tan importantes, de cada uno, ¿ya? Y por algo este colegio es intercultural, que no solamente va por el tema de las raíces, sino que también el tema de cada mmm..., de cada cosa que ellos hacen ¿ya? Porque solamente, yo no les pido solamente de que, de los indígenas que somos nosotros los Aymaras. Sino que también lo que ellos llevan cada cual dentro de ellos. Porque hay muchos que son de, ya sean eh, gays, de la comunidad gay ¿ya? Los chicos que son, ya, los estos, niños punkies ¿ya? Los niños que son los flaites. Entonces, el curso es como bien eh, con varias comunidades así entre ellos diferentes. Que logren entenderse en sí y logren hacer una unión, para que las cosas también en este colegio puedan respetarlas, por algo es un colegio intercultural” (Educadora tradicional MC, curso cultura Aymara).

En este sentido, algunos docentes extrapolan el trabajo intercultural del Liceo para plantear que el respeto y la tolerancia deben abarcar no sólo lo vinculado a los pueblos originarios. Así muestran como algo relevante, que legitima su proyecto, la aparente ausencia de conflictos explícitos hacia algunos jóvenes que abiertamente manifiestan su condición de homosexual y lesbiana, sin temor a ataques, discriminación o agresiones.

“¿Entendieron? pregunta la profesora de Aymara. “Sí” gritan los alumnos, incluso aquellos que notoriamente no prestaban atención en clases, con audífonos en los oídos, o durmiendo sobre la mesa. De pronto, observó en la ventana cercana a donde se sienta una alumna, dos pedazos de papel pegados en el vidrio. En uno dice: “Saca un papelillo, enrolla los problemas y fuma loco”. En el otro, aparece escrito “Amor vincit omnia, ama et god vis far”, y debajo de esa inscripción el signo de dos mujeres como una suma, y a continuación el signo “= love” con un corazón. (...) Luego de clases le pregunté a la chica ¿de quién era esa inscripción?, y me respondió que suya, que su novia se la dio. Mientras me lo decía, sentí que escudriñaba con su mirada alguna reacción mía. Yo asentía mientras me contaba el significado de las palabras en latín, y recordaba cómo una vez el psicólogo del Liceo me comentaba que a veces los alumnos te contaban cosas que ellos pensaban te podían impactar sólo por el hecho de probarte. Pienso que al menos en ese

momento, mi actitud de poker me permitió pasar la prueba” (Notas de campo, Septiembre 2012).

El modo sin ambages en que la joven expresa su identidad de género, sumado a la ausencia de comentarios reprobatorios o discriminatorios de sus compañeros, permite pensar que en ese ámbito no se manifestaban habitualmente conflictos explícitos. Esto no implica que no existan miradas negativas o discriminatorias en un tono más sutil o soterrado por parte de algunos alumnos, o incluso profesores. Sin embargo, la naturalidad con que se expresan los jóvenes que poseen orientaciones homosexuales hace posible intuir que al interior de este espacio escolar se ha instalado el acuerdo tácito de condenar cualquier comportamiento o lenguaje discriminatorio.

“Un joven, con ojos remarcados con delineador oscuro, pelo cuidadosamente moldeado con laca, expresión confiada, y sonriente se pasea como dueño de la sala. Con voz feminizada se saluda y se besa en la cara despidiéndose de un par de compañeras. En ese momento, terminaba la clase y la profesora del taller de baile había pasado a la sala a buscar al par de alumnas que estaban en el taller, donde también participaba este joven. “Nos vemos profe”, se despide de MC y de mí. Y se aleja apurando a ese par de compañeras “Ya poh` apúrense”. Miró alrededor y no veo ningún gesto de extrañeza en sus compañeros, simplemente es parte del cotidiano del curso.” (Notas de campo, Octubre 2012)

6.4. Crítica a la razón pura (mente) intercultural

Hay algo novedoso en esta propuesta del Liceo, algo quizás intangible pero sugerente. Lo étnico al apreciarse en una dimensión histórica (culturas madres y culturas originarias “vivas”) le otorga una mirada temporal que le “garantiza” desde la institución escolar su existencia. Suena dominante, porque ese es el mecanismo con que la escuela normativiza la otredad. Pero tiene un flanco activo: no son culturas pasadas, son culturas que están siendo. Vital el hecho de contar con profesores que se reconocen como indígenas, pero también con

alumnos empoderados como Ismael que con sus canciones (folclóricas y de rap o hip hop) reconocen una herencia indígena en la sociedad chilena, y también el de otros alumnos que se re-apropian de la historia de sus familias vinculadas a un pueblo originario.

Varias paradojas se instalan en el escenario de este proyecto intercultural. Paradojas vinculadas al carácter incompleto del proyecto (Marjorie todavía quiere saber dónde está el PEI, la carta de navegación del proyecto), determinado también por esa naturaleza oscilante y no conclusiva que exuda esta voluntad de trabajar en interculturalidad:

- Los alumnos no indígenas y no migrantes, son mayoría en el Liceo, sin embargo, pasan a segundo plano, dentro del proyecto intercultural del Liceo, por el énfasis que se pone en el riesgo de discriminación hacia sus otros compañeros, esa otredad supuestamente amenazada. De ahí que surja un reclamo a veces explícito, la mayor parte de las veces implícito desde el resto de los alumnos, de que el Liceo no reconoce ni se hace cargo de los diferentes mundos y particularidades que tienen como sujetos, más allá de no tener apellidos indígenas, no ser de otro país o ser anónimamente comunes. Esto, por ejemplo se puede vincular a que el tema de la desigualdad económica fuente de potencial discriminación para todos estos jóvenes no sea mayormente abordado, y que sin embargo, como veremos en el capítulo dedicado a este tema, puede entenderse como un tema de relevancia transversal.
- En este sentido, si hay una abundancia de representaciones sobre lo étnico que enarbola símbolos de etnia, raza, reinvención histórica (Leftraru) o convergencia en una identidad latinoamericana. Casi no hay representaciones sobre aquellos jóvenes que no tengan esas marcas de diversidad que son construidas y subrayadas por la institución escolar. De este modo, lo que para los alumnos mapuches y migrantes puede verse como un exceso de representaciones sobre las cuáles deben hacerse cargo, responder, legitimar o negar, para el resto de los alumnos la ausencia de representaciones redunda paradójicamente en su

ausencia como sujetos relevantes para la escuela. Lo que puede sonar muy fuerte, tiene sin embargo un punto de mayor confirmación... una de las pocas representaciones que surgen sobre esa mayoría de alumnos no marcados étnicamente es la sospecha de pueden ser potencialmente discriminadores con sus compañeros “multiculturales”. ¿Porqué sino entonces, se plantea originalmente la necesidad de un proyecto intercultural para promover la convivencia y trabajar la no discriminación?

- Una tercera paradoja es la que implica que el buen ambiente escolar, percibido así por profesores y alumnos, que lo contrastan con sus experiencias e información recibida de otros Liceos ubicados en zonas de similares condiciones socioeconómicas, ha tenido también sus “caídos”. Alumnos que son representados con ciertas características que supuestamente van a hacer más complejo el trabajo de inclusión en esta comunidad pretendidamente intercultural. Dicho de otro modo, las herramientas con que cuenta el Liceo, y su propio discurso, se muestran exiguos frente a casos como los de las chicas haitianas, o del alumno Khalifa.
- Otra paradoja tiene que ver con aquel mecanismo que pone en acción el Liceo para focalizar a los alumnos en riesgo de ser discriminados, mapuches y migrantes, generando el efecto colateral de dejar a los demás alumnos en una situación de ambigua indiferencia. Pues si bien son parte importante del proyecto en tanto participan de la lógica intercultural de éste, es decir, cooperen con el ambiente de convivencia hacia esa otredad, sus particularidades no son relevadas, quedan en silencio. ¿Cómo promover la diversidad, sin estereotipar lo diverso, ni omitir otras subjetividades donde la mirada de la escuela ve homogeneidad?
- La quinta paradoja, se inscribe en una serie de interrogantes que tensionan la puesta a punto de los dispositivos que hacen funcionar el proyecto intercultural del Liceo: ¿Cómo valorar la diversidad sin remarcar las diferencias?, ¿Cómo (y por qué?) convencer a un alumno de que es

de origen indígena, y luego trabajar con él para convencerlo de que no será discriminado? Y también, ¿Cómo esa diversidad cultural es “re-descubierta” e “inventada” por la institución escolar?

CAPITULO 7

DESIGUALDADES Y DIFERENCIAS

En los capítulos anteriores, se planteó cómo desde la institución escolar la focalización en la supuesta diversidad étnica presente en el Liceo muestra como contra cara la invisibilización del resto del alumnado que no presenta una “marca étnica o migrante”. Algo similar a lo que un grupo de alumnos percibía como *“falta de preocupación [hacia ellos]”*. Paradojalmente, esa invisibilidad pareciera ir permeando la percepción de desigualdad que atraviesa las consideraciones socio-económicas y culturales que aparecen latentes en el contexto cotidiano del Liceo, desde los discursos de los integrantes de la comunidad escolar, hasta las condiciones materiales, laborales y sociales, que pueden ser observadas etnográficamente.

La desigualdad social no es trabajada ni desmontada como un elemento común en la vida de docentes, alumnos y sus familias, por parte del discurso ni las prácticas institucionalizadas al interior del Liceo. Es como si su carácter evidente terminase por ocultarla. Sólo aparece remarcada en alusión a las condiciones de opresión, violencia y desigualdad que han sufrido los pueblos originarios. De algún modo, condiciones de desigualdad similares, quedan invisibilizadas cuando el sujeto que las sufre no presenta origen étnico ni migrante. Es por ello, que no aparecen con la misma fuerza ni notoriedad las representaciones sobre esa desigualdad, sobre ese sentir de los alumnos que al carecer de marca étnica también parecieran carecer de condiciones de desigualdad e injusticia en sus vidas. Aún cuando, vivan en los mismos barrios que sus compañeros representados como otredad discriminada.

Trataré de presentar en detalle, seis aproximaciones a esas condiciones de desigualdad que recorren la cotidianeidad del Liceo pero que a la vez aparecen escasamente representadas. De modo tal, que un tema que desde una postura intercultural, podría ser trabajado como un principio de semejanza y de

encuentro entre los distintos alumnos ante condiciones similares de desigualdad, termina por trazar una línea divisoria entre aquellos que son visibilizados en relación a factores de desigualdad (alumnos de origen étnico y migrante), mientras los demás alumnos parecieran no ser considerados pese a sus propias percepciones de ser sujetos de desigualdad.

7.1 Condiciones de infraestructura y recursos humanos

Este Liceo, ya hemos visto, presenta malas condiciones de infraestructura que son reconocidas por docentes, alumnos y apoderados. Baños en mal estado, mobiliario escolar roto, aulas muy heladas en invierno y muy calurosas en verano, ventanas que le faltan vidrios, etc. Pero además se agrega una notoria movilidad de profesores que complejiza el trabajo a largo plazo en interculturalidad, sobre todo pensando en la paulatina sensibilización que deben motivarlos a llevar a cabo este proyecto. El recambio constante de docentes se vincula a falta de recursos, a contratos que deben ser renovados año tras año, y a las escasas horas docentes que la mayoría de profesores tiene en el Liceo.

Una demostración fehaciente de esta movilidad de docentes, la encarna el puesto probablemente más importante vinculado al proyecto intercultural y que es el de Coordinadora del área intercultural. En ese sentido, durante los casi tres años de trabajo de campo rotaron 3 coordinadoras. Primero, Celinda, la coordinadora que inició el proyecto intercultural del Liceo y que formalmente asumió ese cargo en 2008 y se jubiló en 2010. Luego, en 2011, llegó la nueva coordinadora, Marjorie, que en ese momento estaba recién egresada como profesora. Y finalmente, coincidiendo con el cierre de mi trabajo de campo a fines de 2012 no le renovaron el contrato a dicha coordinadora y fue reemplazada por una nueva coordinadora que comenzó sus funciones en Marzo de 2013.

Del mismo modo, los profesores, muchas veces trabajan en varios colegios y Liceos. Como ya se ha señalado, debido a la LOCE, y la municipalización de la

educación, en las comunas con menos recursos económicos, se contrata a la mayoría de los profesores por unas cuantas horas a la semana, Esto obliga a los docentes a hacer clases en 3, 4 y hasta 5 colegios, o bien deben emplearse en otros oficios para solventar el salario del mes. A estos profesores se les conoce como “profesores Taxi” en una metáfora que evidencia el alto grado de movilidad que deben tener estos docentes para trabajar en varios colegios el mismo día.

Un caso que le da un nuevo sentido a esta expresión, es el que escuche una vez a unas alumnas, sobre un profesor que ya no trabajaba en el Liceo pero que cuando estuvo haciendo clases ahí, también trabajaba como chofer del Transantiago (sistema de transporte de buses urbanos en Santiago) y que llegaba a clases, a veces, con el uniforme de chofer porque no había tenido tiempo para cambiarse de ropa.

El mismo tema de tener pocas horas pedagógicas en el Liceo influye a juicio de un par de docentes en la falta de compromiso y de iniciativa para involucrarse de manera más participativa en el proyecto intercultural del Liceo.

En este sentido, surge en algunos casos una crítica manifiesta a la mercantilización de la educación, y a los procesos de gestión de las instituciones escolares que privilegian los aspectos de eficiencia económica y de flexilización laboral sobre los aspectos pedagógicos. Por tanto esa municipalización de la educación pública traería aparejada que las comunas con mayores ingresos tendrían más recursos para la educación, mientras las municipalidades con menos recursos tendrían, por lógica, menos recursos para destinar a sus colegios.

“Antes estábamos en un seminario sobre tipos de gestión y bueno ¿en qué mundo estamos? ¿Estamos en un mundo de seguridades o de incertidumbre, un mundo concreto o abstracto, de certidumbre o incertidumbre? Y casi todos apostaban a un sistema de gestión comunicacional o comunicativo, comunicativo a nivel de escuela interna, entonces ese es el mundo que vivimos un mundo... porque también hay un proyecto político, económico, que en el

fondo va por ahí, o sea flexibilidad laboral, que todo lo regula el mercado, todo, todo, y la educación también” (Profesor MA, curso Religión).

Similar a lo anterior, es la diferencia entre Liceos municipales emblemáticos (con altos puntajes de sus estudiantes para acceder a la universidad), y aquellos Liceos municipales de comunas con menos recursos. Mientras los primeros, pueden seleccionar los alumnos que van a ingresar a su establecimiento exigiendo notas altas, los otros Liceos deben recibir a cualquier alumno hasta que llenan su total de matriculados. La tensión entre la selección de alumnos por parte de esos colegios, que de este modo buscan tener estudiantes con un alto rendimiento en las pruebas estandarizadas, y el resto de los establecimientos municipales muestra para los directivos y docentes del Liceo, una notoria segregación que beneficia a unos pocos alumnos y Liceos municipales, mientras deja en una situación de precariedad al resto.

“No se puede tener un modelo [educativo] para consagrarlo como algo que tengamos que seguir, porque en el fondo eso es segregar, segrega y va a tener rendimiento claro, obviamente que sí. Si yo pido selección de notas, bueno es lo mismo que hacen los particulares entiendo, los particulares pueden hacerlo y lo hacen, en cambio los municipales no pueden hacerlo, tendríamos una ley que nos llegaría, “oiga usted no me dejo entrar por esto y por esto”. Acá no se pide ni siquiera una carta de disciplina o una hoja de vida, nada, entra el que quiere estudiar, entonces entra cualquiera, no sé si eso es bueno o malo pero no estamos atentando contra un derecho humano. Al contrario estamos abriendo las puertas al que quiera estudiar, entonces no se puede evaluar igual, porque son distintas realidades” (Profesor MA, curso Religión).

Esta apertura del Liceo que no selecciona el ingreso de los estudiantes, es bien percibida por los alumnos, que destacan el carácter no discriminatorio del Liceo para recibirlos. El hecho de que el Liceo no expulse a los jóvenes que tienen problemas de conducta, si no que se les trate de integrar. Por tanto, hacen manifiesta la diferencia con otros colegios que si funcionan en base a la exclusión de los “problemáticos”. Pareciera que desde esta institución escolar se asumiera la desigualdad social que viven estos jóvenes, su nula posibilidad

de elegir otro tipo de educación, y a partir de esa evidencia se tome el desafío de mantenerlos en el sistema, antes que deserten.

“Por ejemplo, yo vengo del [colegio] Santa María, en el Santa María yo tuve un problema y yo llevaba allá 8 o 9 años y todos me conocían por mis hermanos que también habían estado toda la vida allá entonces tuve este problema y no encontraron nada mejor que echarme. Y yo me puse a pensar: <<chuta si me conocen hace bastante tiempo, porque no me derivaron a un psicólogo o a algún lado>> y no po’, ellos querían echarme” (Alumno Ignacio).

Volviendo al tema de esa flexibilización laboral, los alumnos también se quejan por las constantes ausencias de profesores. Algunas motivadas por licencias médicas, otras porque los profesores renunciaban para buscar mejores salarios en otros Liceos. En este sentido, no era extraño que algunos cursos estuvieran un par de semanas sin profesor.

“El mes pasado faltaron tres profes de Física, Inglés, Religión. Fui a reclamar, y nos dijeron <<Ah, bueno. Entonces cuando no tengan profe, no los dejamos salir temprano>>”. Les respondí: <<bueno, pero traigan profes>>” (Alumna Muriel).

La mención a la falta de implementos e infraestructura también era recurrente, baños en mal estado, muy húmedos, salas con algunos vidrios rotos, falta de materiales para hacer deporte o de instrumentos para las clases de música denotaba en los alumnos la clara percepción de estar en un Liceo para “pobres”.

“Académicamente es muy bueno, lo único son las condiciones estructurales del liceo, del lugar, como que no es merecido lo que le dan, no es merecido con lo que estamos dando. Nosotros tratamos de hacerlo positivo y como que sentimos que no somos muy escuchados en parte porque si hubiera ganas podrían hacerlo, pero no lo hacen, si hubiera intención” (Alumno Andrés).

El discurso de este joven deja entrever críticas a las autoridades (políticas y educativas) que no se han preocupado por mejorar las condiciones de infraestructura del Liceo. Y también plantea, un latente sentido de injusticia que está impregnado en su expresión: “*no es merecido lo que le dan*”.

La situación de inestabilidad en la matrícula también afecta las posibilidades de organización. A comienzos de año todos los alumnos que quieran pueden matricularse en el Liceo. Sin embargo, a mitad de año pueden irse un buen número de ellos, ya sea porque no les gustó el Liceo, les fue mal en las notas o una diversidad de problemáticas que pueden afectarles.

“También, por ejemplo, pasaba acá que terminábamos el primer semestre y se habían retirado por decirte unos entre 15 y 18 alumnos por curso imagínate, ya quedaban cursos de 28 estudiantes, 22 estudiantes, ya que por lo menos es un buen numero [para trabajar], que es mejor que 45. De esos 45 muchos no venían, muchos estaban con problemas de repitencia, entonces se les entregaban sus papeles porque finalmente no estaban estudiando y también estaban repitiendo muchas veces. Otros por problemas de conductas, entonces por una o por otras razones una situación grande...” (Profesor MA, curso Religión).

A inicios del año 2012, de un total de 20, cinco profesores eran recién llegados que debían aprender y adaptarse al perfil intercultural del Liceo. Otros 5 profesores eran los únicos con jornada completa (44 horas) en el Liceo.

Una situación similar de precariedad, que a menudo gatilló cambios en los profesores que dictan los cursos de “*Culturas...*” es su condición de *talleristas* que es considerada en un rango inferior al de profesor, precisamente por carecer de ese título profesional.

“Existen acá profesores que hacen las asignaturas de Rapa Nui, Aymara y Mapuche y son contratados como talleristas, entonces eso también es perjudicial porque cuesta encontrar docentes en esa asignatura y lo que hay son personas que están en su comunidad pero que no son profesores, pero si

tienen un grado de conocimiento que hay que entender como una forma diferente y hay que apoyarlos también económicamente, porque son considerados como talleristas o sea un grado inferior, porque no son profesores, entonces también eso repercute en que no haya un trabajo a largo plazo” (Profesor MA, curso Religión)

Lo que señala este profesor, era ratificado por los educadores-talleristas que dejaban entrever un sentimiento de sinsabor ante la certeza de no ser tratados en igualdad de condiciones como profesores.

7.2 Desigualdad como constante escolar

Este Liceo es del tipo “científico-humanista”, vale decir, que su enseñanza no está orientada a obtener un diploma técnico sino que debiera nominalmente preparar a los alumnos para dar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que permite el acceso a las distintas universidades de acuerdo al puntaje obtenido.

Pues bien, el número de alumnos que terminando el Liceo puede obtener sobre 450 puntos (el mínimo puntaje aceptado por la mayor parte de las universidades) es bajísimo. Dependiendo de la generación, sólo un par cada año puede entrar a alguna universidad, fundamentalmente privada que no exige puntajes de corte y que será costeadada a base del endeudamiento de las familias.

A fines de 2011, por ejemplo, 20 alumnos dieron la PSU, y sólo dos entraron a la universidad. En este sentido, no es un objetivo declarado por los directivos del Liceo preparar a los alumnos para que puedan obtener buenos puntajes en la PSU. Es casi explícito el mensaje de que este no es un Liceo para entrar a la universidad. Ni menos un Liceo de “excelencia” en la jerga actual del Ministerio de Educación, con la que se califica a los Liceos que siendo municipales alcanzan altos rendimientos en las pruebas estandarizadas. Tanto para ingresar a la universidad, como en aquellas pruebas de carácter nacional que

se realizan en distintos momentos del ciclo escolar para evaluar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Una de estas pruebas es el SIMCE, en la que el Liceo suele aparecer con “*semáforo rojo*”, otra de las representaciones del Ministerio de Educación para caratular a los establecimientos educativos que obtienen bajos puntajes de aprendizaje.

Como ejemplo de esto, plantearé los resultados obtenidos en las últimas pruebas realizadas en el Liceo. Lo primero, que destaca al revisar los resultados publicados en la página web del SIMCE⁷⁴ es la categorización en Grupo Socioeconómico del Establecimiento (GSE) como “*bajo*”⁷⁵.

Los resultados en 2º medio marcan en Lenguaje y comunicación los siguientes puntajes: 236 (en 2010), 215 (en 2012) y 223 (en 2013). Lo que en el último año lo sitúa en el nivel similar (-2 puntos) que “*el promedio nacional 2013 de establecimientos de similar GSE*”⁷⁶.

También para 2º medio, los resultados en Matemática son incluso más bajos: 218 (en 2010), 227 (en 2012) y 206 (en 2013). Ubicándolos en un nivel más bajo (-16 puntos) que establecimientos de similares condiciones socio-económicas.

Curiosamente para los alumnos de 3º medio, el GSE sube de rango a “*medio bajo*”⁷⁷ y en la prueba de Inglés se menciona que en comprensión lectora obtienen 36 puntos (12 menos que el promedio nacional para un establecimiento similar), en comprensión auditiva 41 puntos (8 menos que el

⁷⁴ <http://www.simce.cl/>

⁷⁵ Que definen de acuerdo a los siguientes datos:

“- La mayoría de los apoderados [familiares responsables de los alumnos] ha declarado tener hasta 8 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$255.000 pesos chilenos. [Unos 350 euros aproximadamente]. - Entre 67,01 y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (Fuente: www.simce.cl).

⁷⁶ <http://www.simce.cl/>

⁷⁷ “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 10 y 11 años de escolaridad.

Un 58% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 46% declara poseer automóvil en su hogar.

- Entre 40,01 y 61,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social”. (Fuente: www.simce.cl).

promedio nacional) y en el total de la prueba 39 (10 menos que el promedio nacional). Como corolario se agrega que ningún alumno obtiene el certificado de niveles A2 y B1 con que se “*acredita su nivel de inglés*”.

En resumidas cuentas, el Liceo muestra resultados en las pruebas ostensiblemente menores en comparación con establecimientos de similares condiciones socio-económicas. La comparación con un Liceo emblemático puede ser aún más extrema, más de 100 puntos de diferencia⁷⁸.

En Marzo de 2012, al alumno del Liceo que mejor le fue en la PSU obtuvo 480 puntos. La realidad del Liceo, refiere a eso, el mejor puntaje del Liceo a duras penas supera el piso mínimo para aspirar a entrar a alguna carrera en alguna universidad.

Como muestra de ello, la historia de una alumna que salió el 2009 del Liceo y que logró ingresar a una universidad merced a un programa propedéutico que, considerando las desigualdades presentes en el sistema educativo, valora más las notas y el ranking de egreso en los liceos municipales que los puntajes obtenidos en la PSU. Prueba donde compiten por igual alumnos de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Su caso apareció, con el de otros jóvenes, en un reportaje en la revista *Qué Pasa* que posee amplia cobertura en Chile y trata temas de contenido político y social. Los jóvenes fueron catalogados en el titular del reportaje como “*los mejores alumnos de liceos municipalizados de comunas populares en Santiago*”. Aquí presento un extracto:

“Diana Ortiz entró a Kinesiología en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Pero eso no la emociona. “Para mí haber entrado a la universidad es algo normal, porque creo que todos tienen el mismo propósito”, asegura. Pero sabe que tuvo suerte. Porque sin becas no hubiese podido pagarla. la

⁷⁸ Para esa diferencia estimada se compararon los resultados de un Liceo emblemático, con la finalidad de graficar la profunda segmentación del sistema escolar chileno.

carrera es demasiado costosa; y Martín, su hijo de un año, era su primera prioridad.

En diciembre, Diana se fue a trabajar a la "La Ponderosa", una residencial que tiene su familia en Cartagena. Antes de dar la PSU, estaba segura que tenía dos becas para financiar los \$2.045.200 anuales que cuestan sus estudios. Con el 5,9⁷⁹ con que egresó del liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, en Quilicura, se ganó la Beca de Excelencia Académica que le da \$1 millón 500 mil por cada año de estudio. La diferencia que la beca no cubre, la pondrá la misma universidad. Diana aseguró su cupo ahí tras aprobar el propedéutico, un curso especial que ofrece esa institución a los alumnos de mejor rendimiento para cursar cualquier carrera, si es que lo aprueban. Si no fuera por ese cupo asegurado de antemano, no lo habría logrado: en la PSU promedió 386 puntos. "Si no hubiese tenido la beca, no sé qué hubiera hecho", explica. Ahora, lo único que la preocupa es adquirir hábitos de estudio. Sabe que si reprueba algún ramo u obtiene un promedio menor a 5, pierde las becas. Por eso, Diana tomará apuntes en clases, mientras deja a su hijo en una sala cuna durante el día. Ella comprende que no tendrá tiempo y que lidiará con muchas cosas de una vez. Pero sabe que, esta vez, tiene que probar si se la puede".⁸⁰

Ese reportaje que se titulaba: "¿De qué meritocracia me hablan? (tres meses después)" presenta como introducción la siguiente semblanza:

"En diciembre Qué Pasa siguió a 40 de los mejores alumnos de liceos municipalizados de comunas populares en Santiago: estudiantes con promedios sobresalientes que pretendían ser los primeros de su familia en ir a la universidad. Pero sus resultados en la PSU cambiaron los planes. Muy pocos entraron a lo que querían y el grueso optó por institutos profesionales y centros técnicos. Algunos, incluso, desistieron de estudiar. Tres meses después, retomamos esas historias. Una buena parte, trabajó todo el verano. Ya no miran puntajes, sino que pelean becas y créditos para pagar una educación que no era exactamente la que soñaron. Pero que aun así, podría

⁷⁹ La escala de notas en Chile va de 1,0 (nota mínima) a 7,0 (nota máxima).

⁸⁰ Fuente: Revista Qué Pasa, 27 Febrero 2010. Versión online:

http://www.quepasa.cl/articulo/8_4517_9.html

*sacarlos de las poblaciones donde superaron la adversidad y donde se convirtieron en el rostro de cuánto pesa la meritocracia en Chile”.*⁸¹

De este modo, la idea de la meritocracia vía educación aparece como contracara de la situación de desigualdad que enfrentan cotidianamente estos jóvenes en sus barrios y en el Liceo. Sin embargo, la ausencia de un relato o representación por parte del Liceo para fomentar esa idea de que la educación puede ser un motor de ascenso social o de mejora en la calidad de vida, sumado a la percepción de lo evidente que es su situación de alumnos en un Liceo pobre, pareciera dar una sensación de inmovilismo en los alumnos que ven pasar el tiempo en el Liceo previo a entrar a trabajar en lo primero que aparezca cuando salgan de ahí.

En todo caso, por las conversaciones con ellos, y las observaciones realizadas a lo largo de estos años, parece ser que los jóvenes más que dramatizar con esas carencias, las toman como parte de un orden social estructurado de esa manera. De algún modo hace sentido el coloquial “*es lo que hay*” con que algunos alumnos se refieren al hecho de estudiar en un Liceo municipal.

“Si uno pudiera elegir, ¿quién estudiaría en un liceo municipal?, es porque no tenemos plata [dinero]” (Alumno Ignacio)

Las condiciones de inequidad que enfrentan tanto ellos como sus padres aportan una mirada naturalizada de la estructura social como un orden perenne e inalterado. La posición subalterna que les toca vivir distante de beneficios de adquirir un mejor capital cultural que puedan transformar con el tiempo en capital económico, los deja anclados a una deriva que sólo el tiempo podrá definir.

⁸¹ Ídem

7.3. Disciplinando para el mundo laboral

En un sentido similar, su juventud se presenta como un rasgo que amplifica la desigualdad presente en sus vidas. Por tanto, la institución escolar va a generar un disciplinamiento sobre sus cuerpos (estar limpios, llegar a la hora, no contestar de mala manera) que los prepare para que puedan rendir en aquellos empleos técnicos o poco calificados a los que podrán aspirar de no ingresar a la universidad, es decir, aprender a obedecer.

Esa preocupación será notoriamente más importante que el construir la esperanza de que los conocimientos aprendidos en el Liceo les permitirán alcanzar ese ansiado capital cultural.

La disciplina ejercida sobre sus cuerpos, presenta una jerarquía/poder que marca y obliga, y que se verifica también en el control sobre el tiempo, o más bien, en el tiempo como valor sobre el que se disciplina.

En otro capítulo mencionaba el reglamento que trataron de aplicar en 2012 sobre los alumnos que llegaban atrasados al Liceo. De modo que si llegaban después de cierta hora (8.30 a.m) los enviaban de regreso a sus casas. También observé que en un campeonato de fútbol interno del Liceo, una de las medidas disciplinarias sobre los jugadores-alumnos era que si acumulaban atrasos al llegar al Liceo quedaban suspendidos en la siguiente fecha.

Al cabo de un tiempo volvieron a cambiar las reglas para disciplinar a los alumnos que llegaban atrasados, ahora debían quedarse después de clase hasta las 17 o 17:30 en castigo. En palabras de un alumno *“no haciendo nada, ni estudiar, ni recuperar horas, ni nada...”*.

Estas normativas más recientes (fines de 2012), contrastan con la opinión de algunos docentes que consideran relevante tomar en cuenta la realidad social de los jóvenes antes de imponerles una disciplina homogénea. Como muestra la siguiente cita comentada por un profesor a comienzos del año 2011, durante un recreo:

“Los chicos son del 2º quintil [denominación socio-económica], por lo tanto uno no puede ser tan de ir contra-corriente porque a veces tan temprano vienen a dormir [en el aula] porque en su casa tienen problemas, peleas y a veces ni duermen en la noche” (Educador tradicional CR, Curso Rapa-nui).

Lo anterior se conecta con las representaciones de un grupo de profesores, coincidentes con relatos de algunos alumnos, de que existen ciertas condiciones sociales y contextuales que dificultan el aplicar una disciplina escolar homogénea frente a un alumnado que presenta diversidades y problemáticas particulares que pueden afectar su desempeño escolar.

“Una de las primeras observaciones que me llamó la atención, era que en los cursos que empezaban temprano en la mañana (8 am) siempre había alumnos que dormían sobre sus puestos. En una de esas jornadas le pregunté a la profesora, y me comentó que algunos alumnos trabajaban después del horario de clases, en las tardes, o incluso en las noches para ayudar con aportes económicos a sus padres, o bien porque sus padres no trabajaban, o vivían con una abuela, o con algún pariente y tenían que llevar esa doble vida de estudiantes y trabajadores” (Notas de campo, Noviembre 2010).

Esta situación laboral no era exclusiva de un par de alumnos, sino más bien representaba una situación bastante extendida en el Liceo. Como ejemplo cito el siguiente diálogo con un grupo de alumnos:

“¿Y en que trabajas?

José: Yo trabajo con mi papá en la construcción.

Ramiro: ¿Y todavía trabajas con él?

José: Sí, los fines de semana.

Ramiro: ¿alguno otro trabaja? (dos más levantan la mano) ¿Sí, en que trabajas?

José: Los viernes y sábados en el Mall Alto Las Condes y en el día sábado en el Persa Bio Bio.

Ramiro: ¿Y tú?

Adrián: En franklin.

Ramiro: ¿y en venta?

Adrián: Sipo un tío tiene un local.

Ramiro: ¿Y no se les hace muy pesado estudiar y trabajar el fin de semana?

José: Igual es cansador, y uno llega tarde, porque yo tengo trabajo nocturno en el Alto Las Condes⁸², de 10 a 8 de la mañana“ (Entrevista grupal, alumnos que no participan habitualmente⁸³).

Hacer la mención a los “alumnos que no participan habitualmente” parece casi irónico después de esos relatos. Como si se pudiera pedir a un alumno que además de estudiar y trabajar, debe ser “participativo” en las actividades de su Liceo.

Al ser un tema delicado, pues se supone que la legislación chilena prohíbe el trabajo infantil, aparece como una problemática oculta que es difícil de cuantificar. Lo que podemos estimar, por comentarios y conversaciones, es que el número de chicos que trabajan ronda entre 15 a 20 cada año, es decir casi un 10% del total del alumnado. Curiosamente, casi el mismo porcentaje de estudiantes que se identifican como mapuches y migrantes. Esta referencia hace más ostensible la preocupación diferente que se le asigna desde la institución escolar a un grupo en contraste con otro.

En ese sentido, pese a no ser un gran número, si es un grupo significativo que marca una realidad distinta a la del resto de sus compañeros y compañeras. Y que permite visualizar las condiciones diversas que a nivel familiar, social o económico puede tener el alumnado. Pero que, en contrapartida a sus compañeros mapuche y migrantes, no adquieren la misma visibilidad ni preocupación al interior del Liceo.

“Francisco: Yo trabajaba en la feria.

⁸² Centro comercial, *Mall*, ubicado en uno de los barrios más exclusivos de Santiago.

⁸³ Anteriormente señale que ese rótulo de “*alumnos que no participan habitualmente en actividades interculturales...*”, obedecía a una categoría presente en los discursos de los docentes y de los alumnos del Liceo para distinguir entre aquellos alumnos que participaban sostenidamente de las actividades interculturales del Liceo, de aquellos que no lo hacían. De este modo, el uso de esta mención busca evidenciar si existían diferencias a nivel de discursos o prácticas por parte de los alumnos que eran así categorizados.

Andrés: Yo trabajaba en dos empresas de juegos inflables, una que queda allá en Cerrillos y la otra Play in Ball, no se vaya a prestar para malas interpretaciones. (Risas)

Francisco: Yo había escuchado esa.

Andrés: Si, si es conocida. Y ahí yo soy monitor, si no payaso, pinto caritas.

Ramiro: ¿y qué días trabajas?

Francisco: El fin de semana o los jueves o viernes.

Andrés: Yo de repente trabajo en la semana.” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente).

Ahora bien, mientras un grupo de alumnos deben esforzarse por ingresar en el sistema como trabajadores no calificados, otros jóvenes van a desarrollar ciertas prácticas anti-normativas, o más bien, anti-orden, de modo de confrontar un sistema que a menudo les parece hostil.

Así se pueden entender las prácticas de chicos que van a tratar de ingresar a ciertos espacios de la ciudad para demostrar rebeldía y resistencia frente a los prejuicios hacia su “molesta presencia”. Por ejemplo, algunos van al Centro Comercial con el expreso propósito de incordiar a los guardias que los van a seguir por los pasillos como potenciales sospechosos, sólo por el hecho de ser jóvenes y de proceder de un Liceo (el usar uniforme escolar permite identificar con claridad a los alumnos que son de Colegios privados y aquellos que son de Liceos Municipales).

“<<Vamos a pasearnos al Mall [Centro comercial] para molestar a los guardias >> Le dice riendo un alumno a otro, en el paradero de Micros [buses], después de clases” (Notas de campo, Octubre 2011).

Y con esto asumen su condición de “indeseados” en ciertos lugares, por ser jóvenes y por ser pobres. Así le dan “vuelta” a la discriminación y a la exclusión, para transformarla en presencia disruptora, molesta, bordeando casi lo “contra-cultural”.

Aquí se hace latente el juego tenso entre miradas, prejuicios, discriminaciones y emociones. Donde la experiencia de discriminación anclada en una desigualdad social y económica (ser joven de una comuna pobre) puede tomar el mismo tinte negativo de la discriminación étnica.

El tema de las problemáticas familiares también aparece en los discursos de los alumnos para mostrar la diversidad de cotidianos y trayectorias vitales que los desafían diariamente, mostrando las constricciones múltiples (Lahire 2007) que los conforman. Por una parte, surgen las menciones al trabajo que realizan algunos estudiantes, a veces motivados por ayudar y complementar los ingresos económicos de sus familias, pero en otros casos también lo pueden hacer para tener dinero para sus gastos y gustos personales (ropa, pasatiempos, tecnología).

Esa referencia a los contextos familiares también se aborda desde una mirada que construyen los propios compañeros sobre las dificultades con que se enfrentan sus amigos. Donde los entornos signados como negativos se transforman en una suerte de obstáculos que deben ser superados por ellos.

“La M. tiene 15 años, el padre es pastero [consume una droga llamada “pasta base”] y la mamá es maraca [prostituta]. Le pegan caleta [mucho], y se porta bien. No toma, ni fuma, ni pitea [fumar marihuana]. Yo la encuentro muy cabra chica” (Alumna Carolina).

Esa breve semblanza de una compañera, que me comenta una chica en el patio mientras conversa con una amiga, habla de la situación de vulnerabilidad familiar que se presenta no como una excepción en el Liceo sino como algo visible, quizás no generalizado, pero sí es común y reconocible. Si la madre es prostituta y el padre drogadicto, las condiciones de desarrollo de las potencialidades de M. serán puestas a prueba una y otra vez en su cotidiano familiar. Hasta el momento, por lo señalado, M. está ganando esa batalla. “No toma, no fuma, ni pitea”, plantea la alumna como una triada que puede indicar un mal camino. Y luego cierra señalando “yo la encuentro muy cabra chica”, con un tono no de algo positivo sino más bien de fragilidad. En ese sentido, la

mención pasajera de la violencia intra-familiar “*le pegan caleta*” no es objeto de crítica por esta alumna por la violencia en sí, sino más bien porque M. no se lo merecería.

“Si fuera por problemas, nadie vendría a clases. Pero tratai’ de superar los problemas. Pero si no se puede... tení que salir adelante. Por ejemplo, mi suegra me cuida a mi hija para que pueda venir al Liceo.” (Alumna Carolina)

La misma alumna, no sólo se refiere a las experiencias de sus amigas sino que también habla desde sus condiciones familiares para señalar los obstáculos que debe superar. Pero no es sólo la capacidad de sobreponerse a los problemas, lo que expresa esta joven. Es algo más complejo, los problemas son parte de la vida de todos los alumnos. Inclusive ella, como madre adolescente, debe encontrar el modo de no abandonar el Liceo para al menos terminar la enseñanza media.

“En una ventana de la sala, hay un papel pegado al vidrio. Ahí se lee “Saca un papelillo, enrolla los problemas y fuma loco”” (Notas de campo)

Si la alumna anterior planteaba que los problemas hay que enfrentarlos, por ejemplo su suegra que le cuida a su hijo para que ella pueda seguir estudiando, otros como quién pegó esa pegatina en la ventana plantean la evasión como modo de seguir adelante pese a los problemas de diversa índole que deben enfrentar estos alumnos, “*enrolla los problemas y fuma loco*”.

“Acá todos los papás trabajan, ¿cómo van a venir al colegio cuando los citan porque llegamos atrasados? Ellos [el Liceo] creen que castigando y enviando para la casa uno se va a levantar más temprano para no llegar atrasado. Todo lo contrario” (Alumna Muriel).

Nuevamente aparece la crítica al Liceo por su mirada disciplinadora que no se hace cargo de las condiciones latentes de su alumnado, e incluso de la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, desconociendo el tipo de jornadas laborales que deben enfrentar los familiares de los alumnos.

No está demás decir que la población económicamente activa de la comuna puede ser caracterizada como obreros, comerciantes, trabajadores de oficios técnicos, la mayoría sin estudios universitarios, que trabajan en industrias, comercios y servicios.

Como muestra, mencionaré algunos de los trabajos que realizan los padres de los alumnos del Liceo:

“Mi papá trabaja en San Ignacio en Nestlé. Y mi mamá era manipuladora de alimentos, pero ya no, ahora es dueña de casa, bueno no pasa en la casa, de repente hace el aseo en el almacén (Risas)” (Alumno Daniel).

“Mi padre [trabaja] en fibra óptica y mi mamá en la casa.” (Alumno Jonathan)

“Mis papas no trabajan (risas). Mi papá es mecánico y mi mamá hace ropa, ropa de guagua, es costurera” (Alumna Alejandra).

7.4. Segregación urbana y violencia

Otro tema con el que deben convivir a diario los alumnos es el de la segregación urbana y la violencia latente en los barrios donde viven. Ya he remarcado suficiente el lugar poco “amistoso” donde se ubica el Liceo, rodeado de fábricas, sitios eriazos, y autopistas. Incluso su posición con respecto a la Comuna donde se asienta, es marginal (literalmente, está en el límite de sus dominios administrativos).

“Por su parte la tasa de denuncias por delitos de mayor connotación social de la comuna de Quilicura, se ha incrementado en los últimos 6 años. La tasa de denuncia por estos delitos 2. 433 casos cada cien mil habitantes. Respecto de otras comunas se ubica en un nivel medio de denuncias, sin embargo estas cifras dan cuenta que de un aumento de las denuncias de la población. En relación a los delitos de mayor connotación social (DMCS) la tabla siguiente

nos muestra a la comuna con una incidencia menor que las cifras regionales y nacionales. De esta forma la comuna presenta el año 2007, 2.433 cada cien mil habitantes casos mientras que la región tiene 3.026 y a nivel nacional 2.666. No obstante la tasa de denuncia por robos y lesiones son mayores a las observadas en la región y en el país. (...) Una mención especial cabe a los delitos de violencia intrafamiliar en la comuna de Quilicura (599,9), cuya tasa de incidencia es mayor que la regional (570,9), sin embargo es menor que la nacional (653,9)” (PLADECO QUILICURA 2009: 36-37).

Esta comuna presenta niveles significativos de delincuencia, victimización y violencia intrafamiliar que si bien no están por encima de la media nacional son sentidos por docentes y alumnos de manera más vivida que las que expresan estas cifras.

“Escucho a unos chicos en el patio conversando... “Y le dije a la mamá: Si no es porque se metió la polola [novia] le pego más a su hijo. Y si me amenazan con darme unos balazos, a ver quién termina con balazos” (Notas de campo, octubre 2012, conversación de un alumno con dos amigos en el recreo).

También supe sobre una dolorosa historia para el Liceo sobre la muerte de una alumna ocurrida unos años antes de iniciar mi trabajo de campo. La joven murió en un accidente de moto en el que viajaba con su novio, debido a que los chocó un auto que conducían un par de delincuentes que estaban escapando de la policía. Esa historia me la contó un profesor, y tiempo después encontré la noticia que había salido en la prensa escrita de la época.

Otro incidente de violencia sucedido en el contexto vecinal de los alumnos, fue el asesinato de un policía en 2011, en el transcurso de una protesta por la conmemoración del 11 de Septiembre⁸⁴ en la población Parinacota, donde viven varios alumnos del Liceo. La prensa consignó que el uniformado *“recibió un impacto de bala, mientras participaba en el control de un intento de saqueo*

⁸⁴ Aniversario del Golpe de Estado que derrocó al Presidente Allende.

a un supermercado del sector ubicado en la intersección de las calles San Luis con Matta”⁸⁵

Relacionado con esa violencia latente y a ratos explícita, surgen voces en los alumnos que valoran la ubicación aislada del Liceo, lo cual pudiera parecer extraño en un comienzo, pero que se explica por estar distante de aquellos focos identificados por ellos mismos como más “peligrosos” de la comuna.

“Igual es mas piola [tranquilo], porque por ejemplo en un colegio o no se allá pa’ las poblaciones el entorno es más malo po’. Entonces, uno puede salir y lo pueden asaltar, cualquier cosa, y aquí es súper piola igual, no hay poblaciones”⁸⁶. (...) Es súper piola, uno toma la micro allá afuera y nunca hay nadie en el paradero.” (Alumno Daniel)

7.5. La representación no representada en el Liceo

Ser pobre es ser una amenaza en ciertos espacios como el Mall [Centro comercial], por ejemplo. De ahí que surjan eventuales comportamiento anti-normativos en algunos alumnos (como escupir en el bus, en el metro, o ir con la música del celular con el volumen alto por la calle). De alguna manera con esas actitudes reñidas con el deber ser de un comportamiento cívico, supuestamente aprendido en la institución escolar, se rebelan a un orden que los segrega, discrimina y diferencia en una posición de dominación. Rebelarse contra ese orden social, al menos al nivel de las prácticas de “malas costumbres” es también apelar a un mínimo espacio de libertad y de ruptura.

Los discursos y prácticas de la educación intercultural fijan la mirada sobre condiciones no críticas del sistema capitalista, la diferencia cultural (leída en términos étnicos y nacionales) por esa *interculturalidad funcional* (Tubino 2005), se va a relacionar estrechamente con la *etno-gubernamentalidad* que plantean Bolados y Boccara (2010). El espacio público que se abre para las

⁸⁵ Diario La Tercera, edición 12/09/2012.

⁸⁶ Un equivalente para el contexto español sería el de “poblado chabolista”.

personas de origen indígena es un espacio controlado, delimitado y ordenado para permitir su participación. Puede ser un beneficio otorgado por el sistema a la diferencia y a la diversidad, pero no va a implicar discutir (explícitamente) el sistema que excluye económicamente y socialmente más allá de que seas indígena, migrante o simplemente pobre.

Algunos docentes que llegan a hacer clases al Liceo expresan su reticencia inicial por trabajar en un colegio municipal de una comuna tildada de problemática. Esa doble condición negativa (establecimiento municipal y comuna “pobre”) se sustenta en prejuicios, estereotipos y representaciones negativas que se construyen sobre la Comuna de Quilicura.

También los alumnos son conscientes de las miradas prejuiciosas y discriminatorias hacia su Liceo, incluso dentro de la comuna. Prejuicios que remarcan la poca infraestructura del Liceo, y la procedencia de sus alumnos. Incluso haciendo burlas, como veíamos en un capítulo anterior, sobre el nombre del Liceo que en vez de llamar “Jorge Indo”, lo señalaban como “Jorge Indigno”. Cruel sorna sobre el nombre del Liceo.

Los alumnos asumen las características del Liceo en el que están. Sin embargo, también demuestran una percepción pragmática para saber las desigualdades que marcan estar en un tipo de establecimiento educacional u otro, y del desprestigio que significa estudiar en un Liceo municipal de una comuna con escasos recursos económicos.

“Le pregunto a uno de los estudiantes, ¿y ustedes porque creen que el Liceo tiene esa imagen mala de afuera?

Eduardo: Porque es municipal.

Ramiro: ¿tú lo dices porque en general la gente prefiere un particular pagado o subvencionado?

Eduardo: Si po obvio, todas las personas.” (Entrevista grupal, alumnos que no participan habitualmente).

La condición de municipal se percibe, casi como una obviedad, como el escalón más bajo del sistema educativo, y si bien hay algunos Liceos municipales que son visibilizados con buenos resultados en las pruebas de acceso a la universidad, éstos se suelen concentrar en las comunas de mayores recursos, y también aprovechan el capital de ser colegios tradicionales y emblemáticos con una larga historia de reconocimiento social (Instituto Nacional, Liceo 1, Liceo Lastarria, entre otros).

Lo anterior, en todo caso, es asumido por los jóvenes que plantean la comparación y el contraste de su Liceo no con los llamados “emblemáticos”, sino que con los otros colegios de su comuna, aquellos que conocen por estar cerca de su entorno.

“Y hay personas de afuera que no conocen el liceo y lo miran en menos, y cuando uno ya esta acá adentro es como que cambia todo, es como todo distinto, no se compara a ningún colegio de Quilicura, es el mejor en el que he estado” (Alumna Alejandra)

Así como en otro capítulo, mencionábamos las diferenciaciones intra-grupales que construyen los alumnos a través de representaciones y prácticas sociales. También la situación de su Liceo la representan por oposición a otros colegios y a otros tipos de alumnado. Incluso explicando porque ciertos alumnos que entran a este Liceo terminan por irse a mitad de semestre.

“Ismael: Es que nosotros somos comparados con el Complejo que es el otro [Liceo] municipal que esta allá en la plaza.

Francisco: Ese es como una cárcel para los jóvenes, para los patos malos [delincuentes].

Andrés: Bueno, algunos llegan también acá pero duran poquito.

Ismael: A mitad de año ya no están, se van luego.

Daniela: Y hay algunos que se van por su propia cuenta porque no les gusta” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente)

En relación con esto, surge la percepción en un grupo de alumnos de que su propia acción y participación en actividades fuera del Liceo, ayuda a cambiar los prejuicios y las miradas discriminatorias que desde fuera tienen de éste. Esta idea que hacen explícita sobre todo los alumnos que tienen mayor participación en las actividades “interculturales” de su Liceo, sirve para ilustrar el carácter potencialmente activo, de agencia, que presenta lo que puede ser percibido en apariencia como mera performance ceremonial, ritual o “patrimonializante”. Por el contrario, una danza ejecutada con precisión, un ritual celebrado con introspección y dignidad puede poner en evidencia el trabajo bien hecho, la disciplina, el talento, la seriedad y una serie de actitudes y aptitudes que serían consideradas positivas por aquellos observadores externos que pueden calificar el Liceo como “indigno”.

“Ismael: Es que estamos cambiándola [la imagen negativa del Liceo], de a poco y gracias a eso hemos tenido tanta llegada o invitaciones, por ejemplo hubo un día en que nos invitaron al cine, fue como que se acordaron del Liceo donde, “ah el Liceo Municipal Jorge Indo, ah invitémoslos al cine”

Javier: Ah, cuando fuimos al Mall [Centro comercial].

Ismael: También” (Entrevista grupal, Alumnos que participan).

Incluso se logra vislumbrar la paradoja, que mientras algunos alumnos van al Centro comercial para confrontar su condición de “indeseados” en ciertos espacios de la ciudad, paseándose por el centro comercial sabiendo que los guardias los seguirán porque sospecharán de ellos en su condición de “liceanos municipales”, otro grupo de alumnos pueden sentir que ir al Mall, invitados a ver una película, es un reconocimiento a su quehacer como alumnos y exponentes de un Liceo que trabaja en interculturalidad. Curiosa paradoja, por cierto.

7.6. El Liceo como una “contención social” ante la desigualdad

Parece existir una contradicción vital o sistémica, entre un sistema educativo que mide la calidad de los establecimientos educativos según logros de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, PISA, etc.) y la realidad de otros colegios y Liceos que, lejos de grandes puntajes y buenos ranking, deben asumir un trabajo de “contención social” para un alumnado que proviene de los sectores populares urbanos. En cierto sentido, es la discusión no explicitada de cuál es el objetivo educativo de instituciones como este Liceo.

Se plantea que la Jornada Escolar Completa (JEC), que marcó la extensión de los horarios escolares en el sistema educativo chileno como un modo de complementarse con los horarios laborales de los padres, no ha repercutido en mejoras de aprendizaje. Pese a que, si antes las clases se desarrollaban entre las 8 am y las 13 pm, y ahora se extienden hasta las 16 pm. Ese aumento de horas no ha sido significativo según los docentes y alumnos.

“La jornada escolar completa ¿Qué ha traído? ¿Ha traído mejoras? No, no ha traído mejoras lo único que ha venido a hacer es cumplir un rol protector, porque en un momento determinado la mujer se involucra en el mundo del trabajo y la familia se desglosa ¿Cuál es el rol ahora de apoyo? Ahora los amigos apoyan u orientan a los cabros [jóvenes] en temas bien concretos de su vida, pero al papá lo ve en la noche y a la mamá también. Entonces la jornada escolar completa ha sido para eso en el fondo, pero no ha desarrollado mas habilidades o tu vas a ver como una especie de ver un desarrollo bien evidente de algo que se logro implementar hace ¿Cuántos años serán? Ya unos 5 años, o 6 años y la jornada escolar completa que iba a mejorar la educación escolar en Chile no lo ha hecho.” (Profesor MA)

La mirada crítica de este profesor sobre los escasos beneficios de la extensión horaria que implicó la Jornada Escolar Completa desliza también un cuestionamiento a la ausencia de los padres y las madres en los hogares para apoyar a los jóvenes. De ese modo, más tiempo en la escuela sólo se verifica como tiempo en que los alumnos están fuera de las calles, o en el mejor de los

casos, sirve para evitar que estén solos en sus casas mientras sus padres trabajan.

Por otra parte, algunos alumnos manifiestan una valoración positiva del Liceo. Como ya se planteó, suelen destacar el hecho que el Liceo no discrimine en el ingreso a ningún alumno ya sea por su comportamiento o notas, ni menos por su condición étnica, religiosa, o migrante. Tampoco que se expulse a los jóvenes con problemas. La percepción del alumnado, en general es positiva, y plantea imágenes y representaciones muy potentes como las que veíamos en el capítulo de representaciones, de ese alumno que llamaba al Liceo como *“guarida protectora”*.

Esa valoración es compartida por otros alumnos que manifiestan la emergencia de una identificación positiva con su Liceo, incluso para compararse con otros colegios supuestamente superiores, y salir bien parados de esa competencia.

“Ismael: Es como un Liceo fuera de lo normal, porque en los Liceos humanistas, científicos humanistas, son científicos y humanistas, aquí te enseñan aparte de eso la interculturalidad. Entonces nosotros vemos que el Liceo da un paso más adelante que todos esos Liceos que se juran los mejores. Nos enseñan... yo por mi parte aprendí a respetar a mis raíces, a mi pasado prácticamente.

Daniela: Pero si todavía quedan [pueblos originarios]. (Risas)

Ismael: No, pero el pasado po'. Ellos lucharon por nosotros, tú no luchaste con ellos.

Daniela: No, te digo que todavía quedan luchando.

Ismael: Seguimos ahora.” (Entrevista grupal, Alumnos que participan habitualmente).

Este diálogo entre dos alumnos, no sólo es interesante por poner en escena una diferenciación positiva con otras instituciones escolares, que puede llegar a reforzar su identificación con el Liceo. Sino que también muestra como la alumna corrige a su compañero por referirse a esas culturas, *“esas raíces”*, en tiempo pasado. *“Todavía quedan”*, *“te digo que todavía siguen luchando”*, le

remarca ella. Ante esto, su compañero se da cuenta del desliz, y lo enmienda señalando “*Seguimos ahora*”. Como lo analizamos en un capítulo precedente, las representaciones que se construyen sobre las etnias no sólo se han construido hacia el pasado, sino que también destacan su condición de “culturas vivas”.

Esta imagen del Liceo, más bien esa auto representación del Liceo, como una institución que acoge, no discrimina y busca generar un proyecto que anule las discriminaciones y los prejuicios. Se refuerza por ese carácter de contención social que presenta ante los alumnos para que enfrente los problemas de su entorno. Esto se hace más marcado en aquellos alumnos que participan activamente en las celebraciones, ceremonias y puesta en escena del proyecto intercultural. De este modo, el orgullo que traslucen, se vincula a un reforzamiento y revaloración de su comunidad escolar y de ellos como sujetos.

“Ismael: Pero ellos [otra escuela] tenían propuesto hacer un proyecto intercultural y nosotros ya lo teníamos listo, entonces nosotros fuimos a hacerles una demostración.

Francisco: Fue como ir a dar clases ahí, y así dejamos bien puesto el nombre [del Liceo].

Ismael: Hicimos hasta una danza ahí y yo creo que dejamos a uno que tenía lo mismo que nosotros, yo creo que lo dejamos [al otro Liceo] muy abajo. (Risas)

Francisco: O sea pisoteado.

Ismael: Pero igual le estamos diciendo con estos bailes, con estas palabras que hagan esto, que apóyenos a nosotros también y nosotros los apoyamos a ustedes, o sea que no se pierda esto.” (Entrevista grupal, alumnos que participan habitualmente).

Es interesante, como los alumnos hacen mención al pasar a la idea de superar y dejar “pisoteado” a otro colegio que está comenzando a plantear un proyecto intercultural. De alguna manera, es como si no se pudiera escapar de una lógica de competencia que parece atravesarlo todo. Si en condiciones de desigualdad el Liceo suele perder en evaluaciones, pruebas estandarizadas y puntajes, al menos al esgrimir su as bajo la manga, su proyecto intercultural ya

normalizado y aprendido, pueden ganar una vez, “derrotar” a otros que recién comienzan.

En otro sentido, la percepción positiva sobre el Liceo va contribuyendo a la existencia de una sensación de confianza, que lejos de ser intangible, se manifiesta con claridad en relaciones más armónicas, que son ratificadas por la mayoría de los actores en esta institución, favoreciendo que los alumnos que se presentan en las actividades desarrolladas en el Liceo tengan la seguridad de no arriesgarse a burlas o discriminación de parte de sus compañeros que ofician de público.

“Ismael: Es que aquí es mucho más fácil, porque aquí ya sabemos que todos se respetan y cuando alguien hace algo, salga mal o salga bien, se aplaude porque es un esfuerzo y también se puede corregir, y eso es lo bueno.

Daniela: Cuando el martes pasado bailamos y a mí me habían integrado y yo no me sabía el baile y me lo aprendí en el momento, y el paso no me salía, y después cuando lo ensayamos me salía y después salimos al escenario y me confundí y empecé a hacer puras tonteras.

Ismael: Bueno aquí uno aprende como a liberarse, aquí como se pierde la vergüenza, como que prácticamente nos conocemos todos, todos tienen su lado en el colegio, todos aportan algo y si no lo aportan les vamos a pegarles (risas).” (Entrevista grupal, Alumnos que participan habitualmente).

En este sentido, esa representación de contención social, o “guarida salvadora” como señaló un alumno, que adopta el Liceo estimula procesos no sólo de re afirmación de identidad hacia el exterior del Liceo, sino que también genera un ambiente de mayor tolerancia al interior de la comunidad escolar.

Incluso entre aquellos alumnos que no participan activamente de las ceremonias o rituales que se despliegan en esta institución escolar, aparece la mención a que pueden sentirse cómodos en el trato con profesores y compañeros. Incluso al oficiar de espectadores, cuando otros alumnos hacen presentaciones, se puede apreciar que la gran mayoría no hacen bromas, ni se ríen, por el contrario muestran una actitud concentrada y atenta sobre lo que

presencian. Y si bien no se puede descartar que existan alumnos que no tengan una valoración tan alta del Liceo, es un consenso bastante extendido el que destaquen como positivo la ausencia de conflictos violentos en el cotidiano de este centro educacional.

“José: Aquí nunca hay peleas es súper piola [tranquilo]. ¿No sé si todos opinan lo mismo?”

Adrián: Bueno porque es tranquilito y no hay peleas, y los profesores ayudan harto igual.

Sara: Te explican si tú no entendí las cosas, tienen paciencia, y no discriminan”
(Entrevista grupal, Alumnos que no participan habitualmente)

Lo planteado en este capítulo, puede sintetizarse en la interrogante de si es posible fomentar la interculturalidad sin cuestionar la desigualdad, no sólo sobre lo étnico o migrante, sino también sobre amplios sectores de la población que viven en condiciones de marginación y segregación social. Aquí se hacen relevantes tanto las críticas del post-colonialismo sobre las estructuras de dominación que se alojan en la sociedad hasta llegar a naturalizarse. Así como, esa triada de *diferentes, desiguales y desconectados* que planteaba García Canclini (2006) para abordar el análisis de procesos interculturales que se van desarrollando en la sociedad y que exceden la mera alusión a las diferencias culturales de índole étnica.

Del mismo modo que se hace palpable, debido a la complejidad de condiciones sociales que atraviesan el espacio escolar, la necesidad planteada por Marjorie, la coordinadora, de generar un proyecto intercultural orientado al sujeto mestizo que vive en sectores populares urbanos, y que niega ese pasado indígena aunque comparta con éste una posición asimétrica en la sociedad.

CAPÍTULO 8

DE RITOS Y PERFORMANCES BUROCRÁTICAS

Las representaciones sobre lo étnico se van a configurar no sólo en la expresión discursiva, de narraciones y categorías que serán tomadas como la condensación de un sentido simbólico, también se apelará a la visibilización por medio de prácticas sociales ritualizadas que devendrán en ceremonias y ritos concebidas como parte integrante del proyecto intercultural del Liceo. Que además de otorgarle visibilidad, trataran de conseguir transversalizar en ese momento, fuera del continuo cotidiano, aquellas expresiones corporizadas que vehicularán la atención, esta vez sí, de toda la comunidad escolar.

“El rito o ritual es un conjunto de actos formalizados, expresivos, portadores de una dimensión simbólica. El rito se caracteriza por una configuración espacio-temporal específica, por el recurso a una serie de objetos, por unos sistemas de comportamiento y de lenguaje específicos, y por unos signos emblemáticos, cuyo sentido codificado constituye uno de los bienes comunes de un grupo”. (Segalen 2005: 30).

El enfoque de esta autora destaca los aspectos formales del ritual, su condición especial y diferenciada del cotidiano, las modalidades que lo invisten de un carácter simbólico y cargado de sentido para un grupo social. Sin embargo, la complejidad y la importancia social del rito, requiere profundizar también en la noción de límite que desarrolla Bourdieu (2001: 78-79) para referirse a lo que él denomina “ritos de institución”, que son señalados como el modo de instituir la legitimidad del orden social de manera ritual, a partir de la división entre aquellos que pueden traspasar la frontera arbitraria que marca el rito (y son “consagrados” por éste) de aquellos que no lo podrán realizar. En este sentido, y siguiendo a este autor, es el límite el que marca la particularidad del rito, por tanto, denota una separación arbitraria entre sujetos, construida por la institución, y que deviene luego en su naturalización.

A continuación presentaremos las principales ceremonias y rituales llevados a cabo en el Liceo buscando caracterizar cómo funcionan estas expresiones para poner en escena el proyecto intercultural del Liceo, y cuál es su lógica subyacente.

8.1. Jornada de sensibilización intercultural

En términos cronológicos, una de las primeras ceremonias con un carácter ritual es el que marca “*la jornada de sensibilización en interculturalidad*” que se realiza durante Marzo o Abril de cada año para dar la bienvenida a los nuevos alumnos que ingresan al Liceo a Primero Medio.

Esta Jornada funciona como una declaración de principios por parte de la institución escolar. Se realiza durante todo un día, en la que participa la comunidad educativa para recibir a los alumnos que se integran a Primero Medio, vale decir aquellos jóvenes recién llegados al Liceo provenientes de colegios de enseñanza básica.

Esta jornada de sensibilización supone una suerte de “rito de paso” que marca la entrada de los alumnos a un establecimiento que se declara “diferente” en su respeto a la diversidad. Parte por la presentación del proyecto educativo y también pone en escena bailes, trajes típicos y diversos símbolos étnicos para mostrar (y demostrar) la interculturalidad del Liceo.

Desafortunadamente, por circunstancias particulares, no pude observar ni la jornada realizada en 2011 ni en 2012, sin embargo trataré de reconstruir el panorama general de dicho evento, a partir de los relatos de profesores, alumnos, y del material fotográfico con que el personal del Liceo pudo registrar esta actividad, y que amablemente puso a mi disposición.

Aún tomando en consideración, que tanto las fotografías como los relatos de los involucrados son insuficientes para describir las prácticas que se

desplegaron en dicha jornada, creo que pese a su carácter incompleto, sigue siendo más útil trabajarlo desde la consideración de su fragmentariedad para reconstruir parte de esas prácticas y discursos antes que obviarlos e ignorarlos.

En ese sentido, al día siguiente de la jornada realizada el 5 de abril de 2011 pude conversar en el Liceo con algunos de los participantes que me relataron algunos pasajes del evento.

La actividad se realizó en un Centro Cultural⁸⁷ de la Comuna para remarcar, a juicio de los directivos, el carácter especial del encuentro, fuera de la rutina y de los espacios institucionales. En esa ocasión fueron tres primeros medios que recién se incorporaban al Liceo y asistieron a la jornada cerca de 70 alumnos.

Esa jornada de sensibilización fue catalogada por Marjorie, que en esa fecha llega al Liceo como docente a cargo del sub-sector Aymara, y por Celinda, como “muy positiva”, sobre todo en cuanto a la recepción de los nuevos alumnos.

Además ese año fue relevante el “cambio de mando” entre la coordinadora que se retiraba (Celinda) y la recién asumida (Marjorie). Lo que trajo aparejado una serie de gestos y símbolos que pusieron en evidencia esa transición.

“En el patio del Liceo, estoy conversando con Celinda, Marjorie y el director sobre la actividad realizada con los primeros el día anterior. De repente, Celinda le comenta al Director, que es importante hacer la presentación de Marjorie a la Municipalidad, y especialmente a la Oficina de Asuntos indígenas, por la cercanía de los preparativos para el año nuevo indígena [21 de junio]” (Notas de campo, Abril 2011).

Como señalé, la Jornada se lleva a cabo en un espacio físico distinto al del Liceo, un Centro Cultural de Quilicura donde habitualmente se desarrollan

⁸⁷ Escuela de Folklore. Agrupación Folklórica de Quilicura.

talleres y actividades para las personas y agrupaciones de la comuna. Un rasgo distintivo es que a los alumnos de primero medio se les permite venir con “ropa de calle” dejando a un lado el uniforme obligatorio que deben utilizar en el Liceo.



Patio Centro Cultural. Fotografía gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011

Es interesante reflexionar si aquel dato, el uso de su ropa cotidiana, además de tener un efecto atrayente en los alumnos, marca también un simbolismo sobre no ser aún alumnos identificados con el Liceo (pese a que ya están en clases) hasta que pasan esta jornada de sensibilización.

Quizás aquí está una de las primeras pistas sobre ese carácter de *liminalidad* y *tránsito* (Van Gennep citado en Segalen 2005) que parece representar, con ese relajo a la norma de usar uniforme escolar, un estado de pertenencia y no pertenencia a la comunidad escolar. Esto queda más claro al señalar que en esta jornada también participaron algunos alumnos de los cursos superiores (Segundo, Tercero y Cuarto medio) que sí vestían de uniforme escolar como se puede apreciar en la fotografía al costado derecho.

“O sea ya cuando llegan a segundo medio están conectados, porque en primero medio se le da bien fuerte al tema intercultural, o sea acá el muchacho que llegue a primero se le trata de adaptar al Liceo, no nosotros como Liceo adaptarnos al niño que viene, entonces al adaptarse al liceo ellos ya tienen que

comprender que la cosa va pa' l otro lado.” (Profesor CR, Curso Cultura Rapanui)

La jornada incluyó exposiciones y presentaciones de la profesora Marjorie sobre el mundo Aymara, del profesor Francisco sobre Cultura Mapuche, y del profesor Carlos sobre Cultura Rapa-nui e incluyó actividades como bailes y música llevadas a cabo por los alumnos de los cursos superiores.

La performance de Marjorie

Un momento relevante destacado por Celinda y Marjorie, fue cuando ésta última ingresó a la sala donde se hacía la recepción a los nuevos alumnos, vestida con los coloridos atuendos “*de los Aymaras de Bolivia*”, según ella misma explicó, y diciendo en voz alta “*vengo llegando del norte*”.



Entrada de Marjorie vestida con atuendo aymara. Fotografía gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011

La idea, según sus palabras, era buscar la atención de los alumnos y generar una dramatización que permitiera introducir ciertos conceptos referidos a la Educación Intercultural como la no discriminación por raza o cultura. Esta iniciativa de performance sólo era conocida por un profesor, por lo que fue una sorpresa generalizada su ingreso de ese modo, y los alumnos reaccionaron

con asombro y expectación, Marjorie recuerda que quedaron en silencio y la escucharon atentamente.



Marjorie realizando su presentación frente a los alumnos. Fotografía gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011.

Para Celinda el momento de relajo y risas por parte de los alumnos, fue cuando Marjorie comentó ante su audiencia, que los hilos de colores que colgaban de su sombrero representaban “*los pololos*”⁸⁸ que había tenido cuando joven. Esto motivo el interés de los alumnos, que durante un tiempo de descanso en la jornada, se habían acercado para preguntarle cómo había tenido tantos pololos.

“Marjorie se ríe ante el relato de Celinda, y su referencia a los muchos pololos. Y asiente con la cabeza cuando la coordinadora retoma su narración recordando que les aclaró a los alumnos que no era el mismo tipo de pololeo que se entiende hoy” (Notas de campo, Abril 2011)

Al señalar a los alumnos que esos *pololeos* no eran del mismo tipo que se entiende ahora, dejaba traslucir una diferenciación generacional por cuánto luego añadió en su relato que les trató de explicar a los jóvenes que “*ahora las relaciones son más físicas y que antes pololo podía referir sólo a alguien que te*

⁸⁸ En Chile significa algo así como “novios”.

busca y que te habla, alguien a quién le gustas". Con lo cual, se refería a que antiguamente tendría una connotación más de "pretendientes" que de parejas.

Otro momento de esa jornada, que fue recordado como relevante por los participantes, fueron los bailes que realizaron, entre ellos uno denominado "*Tinku*" referido al "*encuentro de la comunidad*" pero que, como señalaremos más adelante, también se presentó en una clase como un modo tradicional de "*resolución de conflictos*" en las sociedades andinas. Esto se sustenta en que dicho concepto engloba dos tipos de ceremonias: las peleas a golpes entre dos individuos que tienen un conflicto y que de ese modo ante toda su comunidad lo resolverán, y también se relaciona con un baile folklórico en Bolivia.

"Me encuentro con uno de los alumnos de primero en el kiosko del Liceo, comprando una bebida. Lo saludo, y como recuerdo que es uno de los más locuaces de su curso, le pregunto: ¿qué tal la actividad de la semana pasada? Me mira extrañado, y dice ¿cuál actividad? Un compañero que está al lado, le dice "donde la profe se disfrazó, po". "Ah", reacciona el aludido como haciendo memoria, "entretenido. Nos enseñaron unos bailes de aymara" (Notas de campo, Abril 2011)



Baile de alumnos y profesores. Gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011

Sólo con la profesora vestida con los atuendos típicos, el resto de los alumnos y profesores que participaron del baile se tomaron del brazo en parejas, y se dispusieron a seguir la música y las indicaciones de Marjorie. Lo que puede apreciarse en esta fotografía es que la mayor parte de los danzantes mostraba estarlo pasando bien, pues se ven relajados e incluso algunos se ríen entre ellos.

“¿De verdad-verdad mapuche?”

Otro de las narraciones que refirió Marjorie sobre la jornada, fue que después de la dramatización que realizó, se acercaron algunos alumnos en el patio del Centro Cultural, para preguntarle si “*de verdad*” era Aymara. Una situación similar vivió el profesor FM, del curso de Cultura Mapuche, quién en su presentación vistió con poncho y *trarilonko*⁸⁹.

“Relata Celinda que algunos jóvenes se acercaron a ella para consultarle si el profe de Mapuche era “de verdad mapuche” y ante la respuesta afirmativa, insistieron: “pero, ¿sabe mapuche?, ¿es de verdad-verdad mapuche (sic)?”. Celinda señaló que ella les respondió que “sí, sabe hablar mapudungun. Es de verdad-verdad mapuche” (Notas de campo, Abril 2011).

Interesante esta doble afirmación de marcas étnicas (pertenencia cultural y lenguaje) para remarcar la “autenticidad” de ser indígena. De alguna manera los alumnos buscaban aclarar si aquel que se viste con atuendos indígenas es realmente indígena, o sólo viene disfrazado. Algo similar a lo que plantea Bourdieu al señalar el carácter de “certificación” con que la institución dota a quién participa del ritual de un rango distintivo.

“... Por ejemplo, el portavoz autorizado, es un objeto de creencia garantizado, certificado en toda regla; tiene la realidad de su apariencia, es realmente lo que todos creen que es porque su realidad –de sacerdote, de profesor o de ministro- no se funda en su creencia o pretensión singular (siempre expuesta a

⁸⁹ Cintillo tradicional mapuche.

ser impugnada y debatida: ¿por quién se toma? ¿quién se cree que es?, etc.) sino en la creencia colectiva, garantizada por la institución y materializada por el título o símbolos tales como galones, uniforme u otros atributos". (Bourdieu 2001: 85)

En el caso de Marjorie fue más difícil de explicar si contaba con esos "atributos" que certificaban su "etnicidad", pues ella se reconoce como Mapuche pero en ese momento hacia clases de Aymara y por eso se vistió de esa manera. Por ello los alumnos si podían pensar que ella estaba disfrazada. Cabría preguntarse si la sorpresa para los alumnos pasa sólo por tener profesores "auténticamente" indígenas, o también que éstos se presenten y se hagan visibles en el contexto urbano. Quizás ahí radica la necesidad de esa doble afirmación ("¿verdad-verdad?") que disminuya la incredulidad de los jóvenes recién ingresados al Liceo, a través de confirmar la legitimidad de esos profesores y talleristas que también adquieren un rol de representantes de sus etnias desde el momento que asumen que hablan o hablarán de esos pueblos.

El profesor del curso de Cultura Mapuche dirigió una actividad en la que presentaba un grupo de alumnos: tres hombres también ataviados como el profesor, y cuatro alumnas que llevaban como atuendos vestido negro, una blusa blanca (del uniforme), una faja ancha roja, y collares de plata y tocados en el cabello también de platería mapuche. Un símbolo característico de las representaciones corporales sobre lo femenino en esa cultura.



Ceremonia Mapuche representada por los alumnos. Fotografía gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011

Los alumnos hombres realizaron una demostración de la ceremonia de inicio del Palin que pude presenciar en otras ocasiones, por ejemplo, en actividades de la Feria Intercultural. Por tanto, utilizando las fotografías como registro gráfico, puedo reconstruir parcialmente el tipo de prácticas que desarrollan. Por ejemplo en la fotografía, se aprecia el momento en que comienzan a golpear sus “*chuecas*” (palos de madera) entre sí, apuntando al cielo, para luego golpearlos contra el suelo. Este deporte-rito Mapuche que algo de similitud tiene al hockey-césped, se juega entre dos equipos, cuyos integrantes portan chuecas (*wiño*), y se disputan una pelota del tamaño de un puño.

Las alumnas que portaban unas ramas de canelo en sus manos danzan alrededor de los alumnos mientras éstos golpean sus chuecas entre sí. Luego, el ceremonial prosigue habitualmente al agitar rítmicamente las ramas contra el suelo, pasando al centro de la sala y formando un grupo que acucillado continuaba con ese compás de ramas. Sus compañeros, mientras tanto, se

sitúan de pie, formando un triángulo con un espacio de separación entre ellos, siguiendo con la vista, y en silencio, lo que realizan las jóvenes.

También recordaban de modo ambiguo algunos alumnos que un par de profesores habían cantado. A lo que se deben haber referido, según las fotografías que pude revisar, era al profesor de Rapanui que presentó una canción en ese idioma, y a la profesora de música que cantó una canción del folclor latinoamericano acompañada de siete alumnos (cinco mujeres y dos hombres), entre los cuales se encontraban una alumna mapuche y un alumno colombiano, que formaban parte del grupo musical del colegio. Simbolizando, de algún modo, lo multicultural del Liceo relacionado a la procedencia de sus alumnos. Este rasgo en todo caso, no fue remarcado ni por los profesores ni por los directivos, por tanto queda en el plano de las interpretaciones sobre lo no explícito.



Mesas de reflexión sobre la Jornada. Fotografía gentileza Liceo Alcalde Jorge Indo 2011.

También Celinda, se refirió a lo importante que fue el trabajo en grupo al que se invitó a los nuevos alumnos. Quienes en grupos de ocho a nueve jóvenes, con un profesor participante, se situaron en distintas mesas fuera de la sala, para conversar sobre qué sabían ellos de los pueblos indígenas de Chile y sobre qué les estaba pareciendo la Jornada.

8.2. *We Tripantu, o el año nuevo indígena*

Probablemente la celebración del Año Nuevo Indígena sea uno de los ceremoniales más significativos para el Liceo pues en varios niveles condensa simbólicamente el cómo se representa lo étnico en este espacio escolar.

Primero que todo, es menester señalar que durante los tres años de trabajo de campo (2010 a 2012) sólo pude observar una vez esta ceremonia, el año 2012. Lo anterior se explica porque en 2010, la ceremonia se realizó el 23 de Junio, y yo comencé el trabajo de campo en Septiembre de ese año. En 2011, durante cinco meses el Liceo estuvo “en toma” por un grupo de alumnos, en apoyo a las movilizaciones nacionales de estudiantes secundarios y universitarios a favor de una educación gratuita y de calidad. El periodo de toma coincidió precisamente con la fecha de la celebración por lo que ésta no se llevó a cabo.

Por lo anterior, las observaciones etnográficas contenidas en este apartado corresponden a la celebración realizada en el año 2012, complementándose, de todos modos, con fotografías y archivos de ceremonias de año nuevo indígena anteriores que se remontan hasta el 2008, a las que pude tener acceso ya que habían sido registradas y conservadas por la dirección del Liceo. Lógicamente, también dialogan estas observaciones, con las conversaciones y entrevistas realizadas al interior del establecimiento.

We tripantu y Machaq Mara

“Sobre el año nuevo indígena [de 2003]... Me apoyé también en niños de apellido indígena que habían en los distintos cursos; algunos aceptaron, otros no aceptaron; algunos aceptaron de muy buenas ganas y ayudaron a dibujar el mural que está allí y que está bastante deteriorado. Lo dibujó un primo mío, que le pedí que lo dibujara y un profesor lo pasó a... lo cuadriculó. La profesora de matemática hizo la cuadrícula en la pared y los niños que tenían habilidades fueron dibujando. Una cosa que me llamó la atención, por ejemplo, fue de que los niños indígenas que no querían participar estaban allí mirando. (...) Y

cuando se equivocaba en el dibujo o en la pintura, le decía, “Oye, te equivocaste”, ¿me entiende? No participaba activamente; algunos con muchas cualidades artísticas” (Profesora Celinda).

Explícitamente se consideran las celebraciones de carácter ritual como uno de los soportes del trabajo intercultural en el liceo. En ese marco, se conmemora el año nuevo indígena que al menos a nivel de discurso debiera ser un año dedicado al ritual mapuche, y al año siguiente al ritual aymara. Por los problemas mencionados anteriormente sólo se pudo observar etnográficamente el We Tripantu, o celebración del año nuevo indígena para los mapuches.

“Una tercera línea de acción tiene que ver con ciertas celebraciones o ciertos momentos o hecho relevantes, de los cuales los más importantes son... el mes de junio, el año nuevo indígena, porque para nosotros es la celebración más importante del año, incluso en tiempos del bicentenario (risas)... tiene más importancia que todo” (Director Liceo).

La fecha señalada para el We Tripantu es cercana al solsticio de Invierno (21 de Junio), celebrando el ciclo de la naturaleza que renace. Pero puede celebrarse en la escuela un par de días antes o un par de días después. Esto muchas veces está marcado porque debe ser entre lunes y viernes para poder realizar la celebración en el espacio del Liceo.

Puesta en escena

El aire que se respira es de expectación. En la entrada del Liceo tres alumnas ataviadas como jóvenes mapuches, entregan a cada visitante un prendedor hecho con un *piñon*⁹⁰. A mí también, por cierto. Ese día se espera que además de alumnos, profesores, directivos y etnógrafo también lleguen autoridades comunales, apoderados, personas pertenecientes a organizaciones y fundaciones que tienen relación con el Liceo. Es sin dudas, una fecha especial

⁹⁰ Semilla comestible del árbol Araucaria o Pehuén. Muy importante en la dieta alimenticia tradicional de los Mapuche de la zona rural en el sur de Chile.

para esta institución escolar donde se procede a una puesta en escena de su proyecto de interculturalidad.

Al interior del Liceo, cerca de las oficinas de los directivos, ya está preparado el escenario para los discursos y presentaciones de bailes y canciones por parte de alumnos y profesores. En el otro extremo del patio, donde se realizará la ceremonia, ya se advierte lo inminente de que comience el ritual del We Tripantu, pues el Rehue y el Canelo, se encuentran adornados y con ofrendas de alimentos y bebidas en el suelo.

“...Los ritos siempre deben considerarse como un conjunto de conductas individuales o colectivas relativamente codificadas, con un soporte corporal (verbal, gestual, de postura), de carácter repetitivo, con fuerte carga simbólica para los actores y testigos.” (Segalen 2005: 31).

Es un ir y venir de personas, cada cual tratando de realizar con rapidez los últimos preparativos antes de que se inicie todo. Una diversidad de sujetos se mueven por este espacio a minutos de comenzar; un reducido grupo de alumnos que serán parte del ritual y que destacan por ir con vestimentas tradicionales Mapuche, otro grupo más numeroso de alumnos visten uniforme escolar y se pasean conversando, riendo, y tratando de espiar a sus compañeros que alistan sus trajes en alguna de las salas improvisadas como camerino.

También resalta el grupo de profesores que participan activamente este día. FM, el profesor de Mapuche, vestido a la usanza tradicional, Marjorie la coordinadora yendo de un lado para otro para ver si todo está listo, pendiente de si el director ya da el visto bueno para comenzar. Otros docentes, y también inspectores, que no van a participar directamente de la ceremonia, se acercan de vez en cuando a algún grupo de alumnos que conversa o se ríe más fuerte, para insistirles en que una vez comenzado el We Tripantu deben mantener silencio y no reírse.

“[Los alumnos se comportan] Muy bien!, no solamente que sea yo, sino que lo han valorado la gente que ha venido, incluso autoridades de otra parte han venido acá y le han mandado al Director su mensaje. Los alumnos cuando están ahí, todos están en actitud de reverencia frente a los temas que se están realizando y eso es importantísimo, no hay nadie que esté haciendo otra cosa o se esté mofando de risa o algo por el estilo; entonces eso ya es una cosa importantísima, eso se ha logrado en este Liceo.” (Educador tradicional FM, curso Cultura Mapuche).

En este momento, la institución escolar se mueve como un “cuerpo social” donde cada sujeto cumple un rol específico, a un ritmo preciso, con un definido y contenido control sobre su cuerpo. Se espera algo de cada uno, y cada quién es consciente de ello para realizar sus tareas, o más bien, su papel dentro de este modelo a escala que muestra cómo se juegan las representaciones de lo intercultural y lo étnico al ser procesadas por los engranajes de lo escolar.

Al ponerse en movimiento estos dispositivos, que patrimonializan expresiones rituales de alguna cultura, se generan representaciones sobre el otro, imágenes despojadas del contexto comunitario de los pueblos indígenas, pero que sin embargo pueden producir otros tipos de sentidos comunitarios, quizás sin el aspecto sagrado del ritual que buscan emular, pero que sí refuerzan un lazo colectivo, un código compartido, y una actuación y dramatización aprendida y repetida por los integrantes de ese “cuerpo social”.

Así, por un momento, pueden coincidir voluntades y subjetividades diversas en torno a un algo intangible del que se es partícipe, seas profesor, alumno o visitante, y que quizás sea lo más significativo, el ejecutar, valga la redundancia, *una representación de la representación de una comunidad*. Un espejo enfrentado a otro, que devuelve la imagen una y otra vez, mezclando las percepciones de que al representar la otredad, también te representas a ti mismo y a tu grupo, aunque sea como actores de una re-creación.

La densidad simbólica de estos actos está garantizada, no tanto por la ejecución exacta de una representación ritual que es parte de otra cultura, sino

por el hecho de que al procesar y poner en escena imágenes y estereotipos sobre el otro, también se hace evidente que el imaginario que produce esas representaciones de segundo orden, por llamarlo de alguna manera, muestra qué es lo que quieres resaltar, donde se pone la mirada y el énfasis, y por contrapartida qué es lo que se oculta, ignora o invisibiliza.

“La eficacia prestada al rito nada tiene en común con la eficacia propia de los actos que materialmente han sido realizados. Se ofrece ante las mentes como algo del todo sui géneris, puesto que se considera que procede por entero de fuerzas especiales que el rito, por su propia capacidad, habría puesto en funcionamiento (p.140)” (Mauss citado por Segalen 2005: 25).

De pronto, el Director le señala a Marjorie que todo puede comenzar. Ella ingresa a una sala donde está la Machi y sus dos acompañantes. También le avisa a Francisco y a los alumnos que secundarán a la Machi, de que ya es la hora. Los otros profesores e inspectores les van avisando a los alumnos y visitantes que se acerquen al lugar donde se realizará el We Tripantu⁹¹.

La posición central está dada por el Rehue, adornado con hojas y ramas, y también por el Canelo. Frente al Rehue se ubican 5 vasijas de greda, confeccionadas por los alumnos en sus talleres de alfarería andina. Las vasijas depositadas en el suelo de izquierda a derecha, contienen harina, sal, pan, *sopaipillas* y *muda*⁹². Delante de esas vasijas y del Rehue, se ubicará la Machi, quién estará secundado por dos hombres con vestimentas Mapuche, pertenecientes a la Asociación indígena, y también por cuatro alumnos y tres alumnas ataviados con trajes Mapuche que se sitúan a su alrededor. Un par de pasos más atrás están Francisco y Marjorie.

Rodeando la escena se ubica el público formando un semicírculo. Todos bajan las voces y se acercan a presenciar el ritual. Pese a que un par de profesores

⁹¹ El *We Tripantu* más que un rito, es una serie de ritos que pueden durar varios días y que a través de diversas ceremonias permite reunir a la comunidad (*Loñ*) para celebrar el cambio de estación, de ahí su sincronía con el solsticio de invierno. Se celebra lo cíclico de la naturaleza, y de la vida de los Mapuches.

⁹² Es una especie de Chicha. Una bebida alcohólica tradicional de los Mapuche, producida artesanalmente.

señalaron que no se puede grabar, ni filmar, ni sacar fotos, requerimientos que cumplen los alumnos, sí se encontraba un fotógrafo de la Municipalidad sacando fotos desde el exterior de este espacio⁹³.

“Son cerca de las diez de la mañana del 19 de Junio, alrededor de un Canelo [árbol sagrado mapuche] y del Rehue [Tótem mapuche] se sitúan la Machi [Chamán mapuche] secundada por dos hombres ataviados con ropa mapuche, poncho de lana blanco, y trarilonko [cintillo] en el pelo. La Machi tiene un vestido negro y en su cabeza porta cintillos de plata y aros del mismo mineral, un pañuelo de colores debajo de su cintillo completan la figura. A estas 3 personas de organizaciones indígenas de la comuna, se les unen 7 alumnos, tres chicos y cuatro chicas que representan la misma vestimenta con la diferencia que los alumnos debajo de sus ponchos llevan el pantalón gris típico del uniforme escolar.

La Machi comienza a hacer sonar el kultrún de forma acompasada, lo que va generando una creciente atención en lo que sucede ahí. Los alumnos mantienen un escrupuloso silencio así como el resto de los observadores. Me llama la atención que cuando la Machi comienza a golpear el kultrún con una varilla, las cuatro alumnas que visten como mapuches, se miran entre sí y se sonríen, no de manera burlona sino más bien parecen estar “nerviosas” por participar como protagonistas de este rito. Sus compañeros hombres, en cambio, mantienen un rostro serio mirando fijamente a la Machi y su golpeteo sobre el tambor. El resto de los alumnos reunidos como espectadores observan la escena con semblante mayoritariamente concentrado, algunos más lejos de las miradas de sus profesores, cuchichean y sonríen” (Notas de campo, Junio 2012).

La ceremonia continúa con las palabras en Mapudungun que dice la Machi para honrar a la tierra y al sol por comenzar nuevamente el ciclo de la

⁹³ En diversas organizaciones mapuches se ha instalado el reclamo sobre sacar fotografías de los ritos, por considerarlo que atenta contra el carácter sagrado que éstos tendrían. En atención a esa sensibilidad no saqué fotografías del We Tripantu. Sin embargo, personal del Liceo sí registraba fotográficamente el ritual. De hecho dentro de los materiales que el Liceo me facilitó estaban las fotos realizadas en años anteriores. De todos modos opté por no poner ninguna foto de esas ceremonias en esta tesis.

naturaleza. También saluda a la comunidad del Liceo. Mientras dice esto, toma las ofrendas de las vasijas, y una por una las va lanzando a la tierra en frente del Rehue. Todas las miradas de los presentes son de seriedad y de concentración.

“Cuando se hace la ceremonia del We Tripantu, acá hay un ambiente de mucho respeto, porque acá los niños se ponen sus trajes mapuches, colaboran con la machi y las personas mapuches que vienen a hacer la rogativa y colaboran a un ambiente de respeto y los demás, a excepción de algunos casos que obviamente lo toman un poco a la chacota pero son niños, en general todos toman con mucho respeto esa parte. Entonces acá nos dan esas ganas de hacer cosas porque sabemos que acá hay respeto” (Educador tradicional CR, Curso Cultura Rapanui).

Luego, es el turno de los alumnos hombres que portan en sus manos el *Wiño* (chueca) del Palin y que se reúnen en un pequeño círculo con el profesor FM y con los dos hombres mapuches que secundan a la Machi. Levantando sus chuecas comienzan a golpearlas entre sí. En ese momento, lo único que se escucha son los fuertes golpes de madera. Esto dura cerca de un minuto, tras lo cual dan un grito al unísono para dar por terminada esta parte.

A continuación, las cuatro alumnas vestidas con atuendos tradicionales de las mujeres mapuches (vestidos negros, platería, pañuelos de colores en el cabello) comienzan a bailar, moviéndose en una fila, alrededor de este círculo de hombres. Nuevamente comienza a sonar el *kultrun* por parte de la Machi, y siguiendo dicho ritmo son los movimientos que interpretan las alumnas.

Una vez que termina la música, no hay aplausos, la Machi se gira hacia donde está una vasija con *sopaipillas* y comienza a repartirla entre las personas que la rodean, tanto los participantes del ritual como de los espectadores. El profesor Francisco y algunos alumnos parten su sopaipilla en dos y le dan una parte a otra persona.

El ritual que no dura más de quince minutos, es un acto circunscrito al agradecimiento y rogativa que hace la Machi frente al Rehue, acompañado por los bailes que realizan los alumnos del Liceo. Sin embargo, esta celebración entendida como *We Tripantu* difiere bastante con la que se lleva a cabo en las comunidades rurales o en algunas asociaciones indígenas urbanas.

El *We Tripantu*, como ya mencioné, contempla una serie de rituales y actividades tradicionales que comienzan la noche anterior a esta rogativa, y que comprenden la reunión de la comunidad en un lugar (*Ruka* o Centro ceremonial) para pasar la noche. Momento en el que se hace una fogata pues además del aspecto social simbólico de reunirse en torno al fuego, también coincide con la noche más larga del año, y con una de las más frías. Se elaboran alimentos que se comparten entre todos, y además, durante la noche, los abuelos y ancianos de la comunidad cuentan historias a los más jóvenes y a los niños. Finalmente a la mañana siguiente, posterior a la salida del sol, se realiza la rogativa frente al Rehue y Canelo, acompañados de bailes y música.

“De pronto, mientras los que alcanzaron un pedazo de sopaipilla todavía no terminan de comerla, el profesor FM levanta la voz para invitar a todos a dirigirse hacia el escenario ubicado en el otro extremo del patio donde se llevarán a cabo algunos actos musicales. Alumnos, profesores e invitados comienzan a caminar en esa dirección mientras Marjorie se queda con la Machi y sus acompañantes para darles las gracias y acompañarlos a sus asientos frente al escenario” (Notas de Campo, Junio 2012).

Si bien en los últimos años (2010 y 2012) la ceremonia de celebración del año nuevo indígena se realizó a la manera del *We Tripantu* del pueblo Mapuche, en 2009, según lo que recuerdan algunos entrevistados y se puede apreciar en el registro fotográfico de la época, el año nuevo indígena fue realizado a la usanza del *Machaq Mara* del pueblo Aymara. Con la bandera de la *Whipala*, extendida sobre la tierra, ofrendas de comida y bebida a la *Pachamama*, y el ritual guiado por un par de dirigentes Aymara.

Ahora bien, el acto oficial institucional sigue una serie de breves presentaciones. La dirección del acto es llevada a cabo por una alumna ecuatoriana, Yulissa, que realiza las presentaciones de las autoridades invitadas, en conjunto con Ismael, uno de los alumnos más participativos en estas celebraciones. Luego se presenta el educador tradicional FM que dirige unas palabras agradeciendo a las personas de la asociación que llevaron a cabo el ritual. Después el educador tradicional CR, del curso de Rapanui, hace la introducción para el Baile Rapanui “*Maururu*” que despliegan en el escenario un grupo de alumnos y alumnas del Liceo.

Posteriormente, corresponde el saludo de MC, la educadora tradicional de Aymara. Tras lo cual, la profesora de Música y el profesor CR interpretan la canción “Angelita Huenuman”, del cantautor Victor Jara. Una vez que finaliza, el profesor presenta una canción Rapanui, “*Kai Kai*” sobre la figura mítica de *Hotu Matua*, el descubridor y primer poblador de Isla de Pascua. Esta canción también menciona el mar y la naturaleza de la Isla.

Para finalizar, el Director dirige unas palabras de cierre agradeciendo la presencia de los invitados y de las personas de la asociación que participaron de la celebración del año nuevo indígena. En este punto se invita a las autoridades a un cóctel en una sala aparte, tras lo cual se llevará a cabo un almuerzo “en comunidad”, como lo define él, con profesores y alumnos.

“Tampoco creo que para el We Tripantu tengamos que hacer desayuno aparte, como algunos colegas me comentan que este año pagan los profesores almuerzo aparte y los alumnos aparte, entonces yo dije no po’, si ese día se hace una fiesta todos comemos en fiesta, cuando uno va a un matrimonio o a una fiesta o a una ceremonia, no comemos en mesas separadas, entonces ahí yo tengo que partir de esto en las reflexiones pedagógicas yo ahí dar mi opinión y tratar de disuadirlos para que tengas una mesa té club” (Profesora Marjorie).

La celebración del año nuevo indígena, como podemos ver, es producida y representada por la institución escolar como un conglomerado de elementos

culturales de diversas tradiciones, las étnicas (Mapuche principalmente, pero también Aymara y Rapanui) así como música chilena (Victor Jara) y la presencia de una alumna-conductora de nacionalidad extranjera.

Esa totalidad “multicultural” se representa específicamente en el We Tripantu Mapuche, la música tradicional Rapa Nui, y la comida Aymara preparada por la educadora tallerista MC para que sea degustada por las autoridades invitadas en una sala aparte, previo al “almuerzo comunitario”. De ese modo, pareciera que se plantea la necesidad de incluir y visibilizar el “aporte” de todas las culturas presentes en el Liceo.

8.3. Feria Intercultural, conmemorando el 12 de octubre

Otra celebración que reviste importancia dentro del espacio del Liceo, es el de la Feria Intercultural, que se realiza en Octubre como un modo de conmemorar la llegada de Cristóbal Colón al continente. Esta Feria organiza una serie de *stands*, o tiendas, que representan alguna vinculación ya sea con culturas indígenas o con países de los que proceden los alumnos migrantes.

Cada *stand* está organizado para mostrar elementos característicos de esas culturas étnicas y también de esas (supuestas) culturas nacionales. Artesanías, información sobre sus tradiciones, alimentos, forman parte de un muestrario que busca visibilizar la presencia de distintas culturas al interior del Liceo, fundamentalmente marcadas por la procedencia heterogénea de un grupo de alumnos.

Durante el segundo semestre, una parte de lo que se trabaja en los cursos de culturas originarias, obedece a la lógica de preparar algunas de esas demostraciones de las culturas para su expresión visual y espacial en el patio del Liceo.

“El patio parece tomado por una serie de tiendas de color blanco, cada una con un letrero para que no quepan dudas de a cuál cultura pertenece la expresión

de cada stand. Pese a la preeminencia del color blanco, también se advierte lo multicolor de banderas, pañuelos, y vestimentas típicas que algunos alumnos, hombres y mujeres, llevan como parte de su puesta en escena. Pienso rápidamente si ese contraste entre tiendas de color blanco y el colorido presente en lo expuesto, funcionará en algún nivel como una metáfora de lo homogéneo de la institución escolar versus la diversidad de los grupos sociales. O probablemente sólo sea una coincidencia, quizás las telas blancas que forman paredes y techo de las tiendas eran simplemente las más baratas.”
(Notas de campo, Octubre 2010)

Los *stands* referidos a las culturas originarias son: Cultura Mapuche, Cultura Aymara, Cultura Rapanui y Culturas Madres. En cuanto a las nacionalidades, están presentes: Ecuador, Perú, Palestina, Haití. Precisamente en los stands que refieren a la nacionalidad de algunos alumnos migrantes, se puede observar también la presencia de algunas madres que han preparado algún alimento característico de sus países, y que también asisten para acompañar a sus hijos.

La participación de padres y madres es más bien escasa en esta actividad, pues pese a que se invita a todos los apoderados, un hecho indesmentible es que al realizar esta actividad en día semanal y en horario laboral, se reduce a su mínima expresión la posibilidad de que éstos asistan.

“Y ahora en la proximidades del 12 de octubre se realiza ahí una feria de la interculturalidad, un poco dar a conocer estas cosas y todo a la comunidad. Y sale por la comunidad entre comillas, porque la verdad somos nosotros”
(Entrevista Director).

Una característica que resalta de la Feria, es que en varios *stands* sólo se observan alumnos a cargo. Sus funciones van desde explicar qué es lo que destacan de esa cultura, mostrar alguna vasija o cerámica que ellos hicieron en el taller, o presentar alguna comida para degustar. En ese sentido, no se hace tan evidente la coordinación de los docentes, ni tampoco su presencia, pues se da un espacio de mayor autonomía a los alumnos encargados de cada *stand*.

“Para la feria, era, es mi fiesta ¿me entiende? No tenía eso de ritual, pero tampoco tenía la cosa del acto artístico, si no que estamos en fiesta, en fiesta intercultural, era como otra sensación, ¿ya? Entonces antes era muy así... incluso un año ningún niño quiso bailar y los profesores bailaron, hicieron un pequeño baile, los profesores, porque los chiquillos no quisieron, pero era eso más o menos como presentar algo del colegio pero en cierta manera era un disfraz y la idea es que el que baile lo sienta porque tiene su espiritualidad” (Profesora Celinda).

De este modo, los visitantes, pues también la Feria está abierta a visitantes, autoridades e instituciones vinculadas con el Liceo, pueden moverse libremente de un stand a otro, preguntar o conversar con los alumnos sin la necesidad de pasar por la mediación de un docente o directivo.

Pude observar en dos oportunidades la feria intercultural, en 2010 y en 2012. En 2011, esta conmemoración no se realizó debido a que el largo periodo de toma estudiantil del Liceo *“impidió prepararla en forma adecuada”* en palabras de una profesora.

En el año 2012, las tiendas dejaron atrás el color blanco, y se hizo predominante el azul. Los *stands* que se observaban eran los de Colombia, Ecuador, Palestina, Haití, Perú. En cada uno de estos puestos se encontraban como anfitriones a un par de alumnos de dichas nacionalidades.



Feria Intercultural de Octubre. Fotografía realizada durante el trabajo de campo 2012

“En 2012, las tiendas se organizaron de la siguiente manera: un primer bloque de 4 stands, cerca del escenario: Aymara, Palestina, Mapuche, Rapanui. Frente a estos, uno de Culturas Madres y otro de Taller de herramientas (???). Luego venía un espacio de unos diez metros y a continuación aparece una segunda fila de tiendas: Ecuador, Perú y Colombia” (Notas de campo, Octubre 2012).

En las siguientes páginas se realiza la descripción de estos stands, para luego, en el apartado siguiente (“características de estas ceremonias”) abordar su análisis integrándolo al de las otras celebraciones.

a) Stand de Palestina

En la tienda de Palestina, estaba uno de los estudiantes palestinos que habían llegado al liceo. Llamaba la atención, al centro, un cartel con la bandera de Palestina. A un costado aparecía un afiche realizado por estos alumnos donde estaba escrito “*Palestina*” en árabe. También se leía en un volante, “*Palestina*

libre”, acompañado de la foto de un niño con un pañuelo árabe cubriéndole el pelo y parte del rostro. A su lado el “Escudo de Palestina” donde se representa un águila sobre la bandera. En la parte inferior del cartel aparecen dos imágenes (fotos copiadas en blanco y negro) de soldados israelíes deteniendo a manifestantes palestinos.



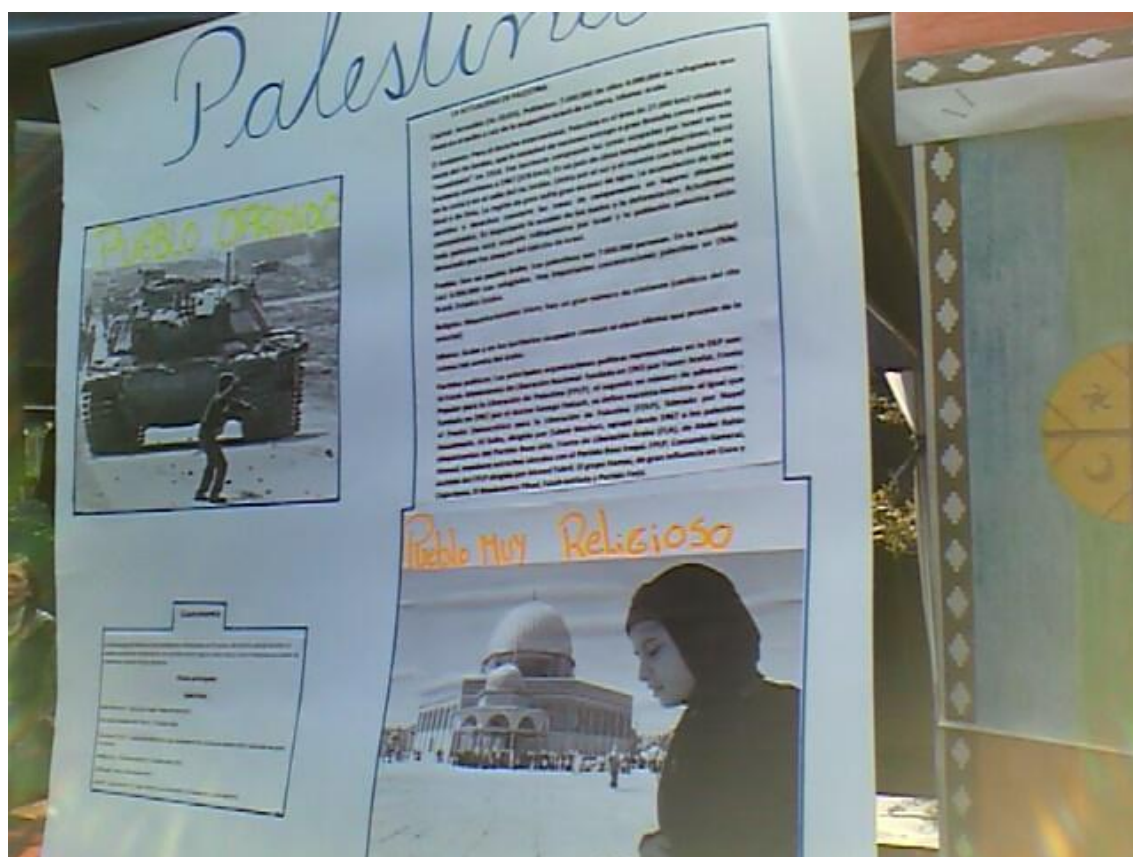
Stand de Palestina. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante el trabajo de campo 2012

En otro cartel que dice “Palestina”, se ve una imagen de un niño palestino lanzando piedras a un tanque de Israel, sobre la imagen en blanco y negro está escrito en color verde con un lápiz destacador: *“Pueblo oprimido”*.

Al lado de esta imagen hay un cuadro de texto que se titula: *“La actualidad de Palestina”* que entrega datos sobre *“capital”* y *“población”* que señala: *“7.000.000, de ellos 4.000.000 de refugiados que viven en el exilio a raíz de la ocupación israelí de sus tierras”*. También aparece información sobre *“el ambiente”*, *“el pueblo”*, *“religión”*, *“idioma”*, *“Partidos políticos”* con el texto más extenso del cuadro, para explicar la situación política de Palestina.

En el costado inferior derecho, otra imagen muestra a una mujer árabe en la explanada de las mezquitas frente a la Cúpula de la Roca en Jerusalén, sobre esa imagen escrito a mano con un destacador naranja se lee: *“Pueblo muy religioso”*.

Una fotografía (también fotocopiada en blanco y negro) que llama la atención es la del futbolista Kanoute, originario de Malí, que tras un partido con su club Sevilla mostró que debajo de la camiseta de su equipo llevaba una camiseta con la leyenda: *“Palestina”*. En la imagen aparece abrazando a otro futbolista, Luis Fabiano. Sobre la imagen, otra vez escrito a mano se lee: *“El deporte los une”*.



Stand de Palestina. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante el trabajo de campo 2012

Interesante el carácter político asociado al stand de Palestina, desarrollado por los alumnos palestinos en cooperación con otros estudiantes del Liceo. Las imágenes y referencias escritas tienen un tono de denuncia y no ha habido censura hacia éstos. Incluso es sugerente el hecho de que al estar al lado del

stand mapuche, la bandera palestina y la bandera mapuche casi se rocen... Dos símbolos de resistencia cultural y política.

Además de estos elementos, en la tienda hay alimentos y dulces palestinos para degustar. Los cuáles cuentan con una breve presentación en el mismo cartel ya descrito, donde en un recuadro se lee la siguiente mención:

“Postres.

Al igual que otros países del oriente medio la cocina palestina ofrece pasteles típicos, endulzados con miel o dátiles.

Ghraybeth- galletas de mantequilla

Kunafa- granos de cereal con frutas

Qatayef- pancakes típicos del ramadán

Sabra- Peras confitadas

Bebidas.

Existe una pequeña producción de vino en Belén y el nombre que tiene es “Cremisan”. La cerveza nacional más conocida es la “Taibeh” elaborada cerca de la población de Taibeh cerca de Ramalah.”

b) Stand Culturas Madres

En otro sector del patio se encuentra la tienda de “Culturas Madres”, que reúne elementos de las culturas Olmeca y Chavin. Sendos carteles señalan aportes de estas culturas. Por ejemplo, uno que se titula *“Ciencia del área andina”*: *“Líneas presuntamente astronómicas del desierto Nazca se supone que pertenece observatorio de Cahuachi, capital de la Cultura Nazca”*. Al lado de esta inscripción hay un diagrama que representa una figura de pájaro característica de Nazca.

En otro cartel se expone el *“Área geográfica cultural Olmeca”*, con un mapa sobre la zona de influencia de esta cultura en América Central.



Stand de Culturas Madres. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante el trabajo de campo 2012.

Sobre las paredes de la tienda se aprecian diversos dibujos alusivos a elementos característicos de estas culturas: Una figura icónica con el título “Arte y pensamiento Chavin”. Luego un boceto que lleva por nombre “El Lanzón” y que representa la lanza monolítica que se erige en el Templo Viejo de Chavin. Cabe destacar que ninguna de estas dos representaciones se acompaña de un texto explicativo.

Ahora bien, en cuanto a las “Culturas Vivas” de América Latina como las categorizan en el Liceo, podemos mencionar las siguientes:

c) Stand de Rapanui:

Ninguna persona está presente en la mesa donde se encuentran algunas recreaciones de artefactos de la cultura Rapanui. Tampoco hay sillas donde se pudieran sentar, por lo que da la impresión de que el *stand* se armó pero nadie está a cargo. Luego entenderíamos la razón de esto.

Los motivos étnicos que prevalecen son el *Manutara* u “hombre pájaro” tanto en un objeto con forma de remo, tallado en el Liceo, como en una figura recortada en cartón, y pintada, que también expresaba ese símbolo. Sobre la mesa, cubierta con un mantel de color rojizo, se observa un par de hojas de papel blancas donde está escrita información considerada relevante por los organizadores de la mesa, un grupo de alumnos de segundo medio, coordinados por el profesor de cultura Rapanui.



Stand Rapanui. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante trabajo de campo 2012.

En una de estas hojas se lee: *“Ao: cetro ceremonial con forma de remo el que solo era usado por el Ariki Mau, rey de la isla”*. En otra, dice *“Moai, los más de 600 moáis conocidos tallados por los antiguos rapa nui están distribuidos por toda la isla. La mayoría de ellos fueron labrados en toba del volcán Rano Raraku, donde quedan 397 moáis más en diferentes fases de acabado. Todo indica que la cantera fue abandonada repentinamente y quedaron estatuas a medio labrar en la roca”*.

Esta tienda es una de las que menos objetos exhibe y, según lo que nos comentó un alumno, eso se explica porque destinaron la mayoría del tiempo disponible para preparar los diversos números musicales (canciones y bailes) que presentarían como parte del acto institucional del Liceo para conmemorar la Feria Intercultural y el 12 de octubre. Pero la razón principal de lo abandonado que se ve el stand, se debe a que un mes antes, dejó de trabajar en el Liceo el educador tradicional de Rapanui. Esto se debió a que recibió una mejor oferta laboral, y el Liceo no pudo igualar esas condiciones. El problema se acrecentó debido a que no encontraron un profesor sustituto de manera expedita.

d) Stand de Cultura Aymara:

En este lugar se encontraban un par de alumnos y la educadora tradicional de Aymara. Su presentación constaba de una mesa adornada con un mantel blanco donde se destacan diversos instrumentos musicales de la región andina como: *Tarka*, *Flauta andina*, *Quena*, *Zampoña* y *Ocarina*. Además de ciertos elementos artesanales como *Chusp'a*⁹⁴ e *Istalla*⁹⁵, también se observan figuras representativas de animales como *llamas*, o de personajes tradicionales como un *Ekeko*⁹⁶.

⁹⁴ Bolso que contiene hojas de Coca

⁹⁵ Tejido que sirve para transportar hojas de Coca

⁹⁶ Figura que representa a un hombre cargado de alimentos, objetos y dinero que se usa para atraer la abundancia



Stand Aymara. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante trabajo de campo 2012

e) Stand de Cultura Mapuche:

Se encuentra localizado al costado del Stand de Palestina, tiene como distintivos un par de banderas Mapuche, dibujadas por los alumnos, que se sitúan en un lugar alto del stand. Otro símbolo que se repite en diversos formatos es el *Kultrún*, tanto en un dibujo ubicado en la pared central de la Tienda, como también, sobre el mantel morado de la mesa, donde un *Kultrún*, propiamente tal, se acompañaba de su instrumento percutor.



Stand Mapuche. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante trabajo de campo 2012

Aquí pueden observarse vasijas hechas en el Liceo, un *Trarilonko*, y otro par de *Kultrún*, dibujados en papel, que ilustran la cosmovisión Mapuche representando explícitamente las figuras que aparecen en este instrumento ceremonial⁹⁷.

⁹⁷ El *kultrún* posee una densidad de símbolos que permite sintetizar parte de la cosmología mapuche destacando al Sol, la Luna y las Estrellas. Así como también los cuatro puntos cardinales de la Tierra en que se ordena la cosmovisión Mapuche.



Stand Mapuche. Feria Intercultural. Fotografía realizada durante trabajo de campo 2012.

Luego viene un espacio de unos diez metros y a continuación aparece una segunda fila de tiendas: Ecuador, Perú y Colombia.

f) Stand de Ecuador

En esta tienda, luce el tricolor (amarillo, azul y rojo) característico de la bandera ecuatoriana que está afirmada a un costado de la mesa donde se despliegan diversos objetos y preparaciones gastronómicas con la promesa no dicha de ser característicos de esta nación.

Un mapa de América del Sur diferencia por colores los distintos países. Y al lado de la zona que corresponde a Ecuador, se sitúan 3 carteles hechos a mano con información de población del país, principales ciudades y geografía. También, es destacable que sentada en una silla tras la mesa, se ubica una alumna ecuatoriana sonriente y presta a responder cualquier duda o comentario sobre el panel que trata de ser informativo de su país. Uno de los

alimentos que se ofrecen es plátano frito que aparece dispuesto sobre un plato blanco.

g) Stand de Perú

Aquí también se muestra de manera icónica al emblema patrio (rojo, blanco, rojo). Colgado del techo de la tienda se aprecia un sombrero azul con un par de listones azul y rojo que lo envuelven. Un par de alumnos conversan y ofrecen para degustar unas porciones pequeñas de *ceviche*, de *chuño*⁹⁸ y maíz. También se ven unos platos ya vacíos debido a su éxito, una breve descripción en papel señalaba lo que había sido su contenido: *Papas a la huancaína*, y *mazamorra morada*.

De este modo, esa referencialidad a la bandera, al folklore y a la gastronomía como elementos caracterizadores de su nación, se repite no sólo en el stand de Perú sino también en el de los otros países. Es una exhibición de elementos, productos y símbolos que se ofrecen al observador de manera inconexa, dispuestos sobre un mantel, con alguna mención que los identifique pero no necesariamente que los explique, ni que demuestre su importancia para esa comunidad. Quizás esa falta de un contexto explicativo, se pueda entender en la idea de que para los organizadores de esos stands (alumnos y profesores) ese supuesto patrimonio no exige más explicación, pues se sobre entendería su vínculo relevante con ese país. Así esos elementos serían percibidos como “naturalmente” característicos.

h) Stand de Colombia

Una alumna colombiana, cubre parte de su uniforme escolar con un *poncho*⁹⁹ que muestra los colores de la bandera (amarillo, azul y rojo). Un cartel destaca algunos datos de población del país. También está presente otro alumno colombiano que viste la camiseta de la selección colombiana. Este chico muy

⁹⁸ Papa deshidratada, alimento tradicional en la zona andina de América del sur.

⁹⁹ Similar a un manto que se pone sobre la vestimenta.

sonriente va avisando que hay “café colombiano para todos”, lo sirve a quién le pida en unos pequeños vasos.

En otro lugar destacado del Stand, sobre la mesa se ofrecen *arepas*, en lo que debiera ser un signo distintivo de todas estas tiendas que sitúan el tema gastronómico como un marcador de identidad. La idea de las “comidas típicas” aflora como un ejercicio de exhibición de aquello que, por una parte, es presentado como un fragmento del patrimonio cultural de esos países, y por otra parte, ofrece simbólicamente a quién degusta esos productos, un trozo del aroma y del sabor que recuerdan y representan de la patria lejana.

8.4. Características de las ceremonias

En el Proyecto Intercultural del Liceo se declara explícitamente la relevancia de las 3 ceremonias reseñadas, cada una con un énfasis distinto, remarcando los símbolos y comportamientos que se espera pasen a formar parte de la comunidad escolar. Ese sentido normativo con que se operacionalizan estas ceremonias viene a reflejar la sedimentación en las prácticas sociales, focalizadas en un tiempo y lugar específico pero transversalizadas a toda la comunidad, de esta suerte de rituales que reflejan las representaciones supuestamente vinculantes que han sido expresadas por la institución escolar en un tono *declarativo* (Díaz de Rada 2007).

Por una parte, la Jornada de Sensibilización Intercultural opera como un rito de pasaje que marca la inscripción de los nuevos alumnos en el relato, deseoso de coherencia, de ser un Liceo Intercultural, “*el único en Santiago*” se repite una y otra vez. Se despliegan discursos y también performance para sorprender, interesar y marcar ese antes y después. La puesta en escena se asume por parte de algunos profesores como cercana a lo folclorizante (por ejemplo, la profesora reconoce que está “disfrazada” de aymara) pero se apela a producir ese impacto esperado de que el alumno se dé cuenta de que está en presencia de otra realidad escolar, distinta, supuestamente, a los demás colegios de la comuna. En ese sentido, se privilegia la eficacia vinculante del

ceremonial más que el ser consistentes con aquel discurso que plantearon en distintos momentos sobre el evitar folklorizar.

“Porque también discrepo en eso, si yo hago una cultura folklorizante alejo del concepto, porque ellos simplemente van a hacer folklor y no van a saber y no les va a servir para la vida, y lo que esto pretende es un agente de cambio y yo quiero que reflexionen en esa dinámica, que construyan la realidad” (Profesora Marjorie)

En otro ámbito, el *We Tripantu* se despliega como el momento privilegiado en que el Liceo se abre a la Asociación Indígena de la Comuna aunque, como suele hacerlo la institución escolar, esa participación es focalizada y unidimensional. Es importante la presencia de la Machi y sus acompañantes porque le da densidad simbólica al ritual, lo tiñe de tradición y autenticidad, aun cuando se realiza en un espacio escolar y no comunitario. Esa presencia indígena es la que dota de legitimidad al ritual mostrando que el Proyecto del Liceo se conecta con culturas que tienen vida propia más allá de las representaciones que construye la institución escolar.

Por otra parte, si el *We Tripantu* es la expresión del deseo de un vínculo con el mundo indígena, la Feria Intercultural plasma esa lógica de *collage* que visibiliza parcialmente culturas y naciones, tradiciones y globalización.

“Claro, entonces ahí, “chuta, ¿cómo metemos el hip hop, la Shakira y el canto en inglés? Con el inglés me refiero a..., haciendo un discurso coherente. Al final nos reímos mucho, en fin, a veces tenemos que recordarle al norte que el sur también existe. (Risas) Pero como estamos en una fiesta intercultural tomamos el hip hop para cantarle al pueblo mapuche. (Risas) Porque no hallábamos cómo...” (Profesora Celinda).

El Liceo trata de hacerse cargo, a su manera, de esos cruces entre distintas tradiciones, temporalidades y espacios. En cierto sentido, la Feria Intercultural es el momento del año para expresar y mostrar la supuesta diversidad presente en este espacio escolar, incluso aquellas que pueden ser contradictorias o

paradójicas (*“el hip hop para cantarle al pueblo mapuche”*), que tiene resonancias de esas culturas híbridas que señalaba García Canclini (2003). De ese modo, el título de “Feria” expresa, valga la redundancia, una suerte de “feria de las variedades” donde lo diverso excede a lo étnico y a lo migrante.

No es baladí, que en el lenguaje coloquial se hable de “*stand*” para referirse a los puestos específicos de cada Cultura o Nacionalidad. Y no lo es, porque estamos en presencia del reflejo más nítido de la “*estandarización*” de la cultura. Pese a los anhelos de interculturalidad crítica esbozados por las coordinadoras, se sigue manifestando (y perpetuando) la imagen de la cultura como un “*gabinete de curiosidades*” como lo señalaba irónicamente en su texto Gunther Dietz (2003).

Se está en presencia de una exhibición de repertorios culturales, supuestos elementos característicos de esas culturas, poniendo en la vitrina símbolos patrimoniales dotados en apariencia de un sentido identitario. Pero se hace evidente la ausencia de un contexto que los explique, de un relato que les de coherencia y unidad, o al menos que plantee una discusión sobre su complejidad. Algo notorio en este aspecto es que en la Feria Intercultural conmemorativa del 12 de Octubre, no hay stand de Chile ni de España, pero sí de un “taller de herramientas”. Una presencia extraña, y hasta cierto punto íconexa, algo que nadie me explicó con claridad en el Liceo pero que al parecer trataba de mostrar aquellos instrumentos y herramientas con que los alumnos realizaban los materiales y artesanías que luego exhibían en instancias como ésta.



Taller de herramientas ubicado al lado del Stand de Culturas Madres.

Fotografía realizada durante trabajo de campo 2012.

Al emplear estos dispositivos (Jornada de sensibilización, ritual del We Tripantu, Feria de interculturalidad) el Liceo busca generar un vínculo social que permita desarrollar esa impronta intercultural en su comunidad escolar, compartir tentativamente ciertos valores de convivencia que garanticen relaciones de respeto con esa otredad etnificada.

¿Alcanzará con esto para la profundización de lo intercultural en el Liceo? Quizás no, porque es una ritualidad acotada y focalizada que marca un antes y un después en el continuo escolar, quedando presa de esa *liminalidad*, de ese *interregno* de lo ritual. Quizás sí, porque puede quedar legitimado socialmente si el grupo reconoce su carácter válido, lo percibe como lo esperable de un ceremonial institucional (Bourdieu 2001: 85). Desde ese punto de vista, el proyecto intercultural del Liceo encontraría su sentido al aunar a la comunidad escolar, más allá de diferencias y reticencias, de participantes activos y participantes pasivos, aunque sea sólo por una mañana. Pero esa mañana

puede ser significativa por cuánto señala que aún el ceremonial convoca a ese grupo.

El componente ritual que pone en escena el Liceo, permite vislumbrar la complejidad de los procesos no resueltos de esa *estructuración intercultural* deseada, su carácter de “*proyecto no concluido*” como le gusta remarcar al Director.

Por tanto, las representaciones sobre la etnicidad se vehiculizan de manera discontinua con estas celebraciones, en algunos casos aluden de manera patrimonializante a ciertos elementos culturales, y en otros, de un modo hasta cierto punto paródico.

Parece sugerente plantear que esas representaciones sobre lo étnico ritualizadas se construyen sobre la presencia o ausencia de las tres “L”, el Lugar, la Lengua, y la *Liminalidad* (Van Gennep) en el sentido ritual de querer generar *communitas* (Turner 1988).

“Y bueno acá le dieron el sentido de fiesta, y acá le dieron el sentido ritual aun cuando estaban en el acto, estaban todos en acá y terminó el acto y empezó a llover y un aguacero increíble ¿ya? increíble y ninguno se fue y todos llegaron al día siguiente, ¿ya? porque se entusiasmaron, la gente lo sintió, llegaron todos y comentaron, fue bonito, realmente bonito. Yo misma ya tomo estas cosas como más relajada, el que quiere colaborar colabora y el que no quiere no colabora, ¿me entiende? Y los niños venían a inscribirse solitos a todas estas cosas. Y nosotras con la profesora de castellano que siempre ha colaborado, ella se empapo desde el principio y cree mucho en el proyecto intercultural y estábamos haciendo los libretos y venían los chiquillos, entonces no que tiene que ser por subsector ¿y cómo los vas a dejar afuera si ellos vienen a ofrecerse? ¿Ya?” (Profesora Celinda).

Si el lugar de origen, rural en el caso de los pueblos indígenas o de un país extranjero en el caso migrante, no puede ser representado a cabalidad, si enseñar el idioma es secundario dentro del Proyecto, lo único posible de re-

establecerse vívidamente es el componente ritual, la *liminalidad*, ese estado de transitoriedad y de reunión de la comunidad.

Aunque tampoco es tan sencillo de definir así. El idioma (la lengua) trata de ser recreada en clases de culturas (Aymara, Rapanui, Mapuche) aún cuando los docentes lo consideren una batalla perdida de antemano y se contentan con enseñar los saludos y algunas palabras sueltas de esos idiomas. En ese sentido, pese a su nivel básico, segmentado y desprovisto de reactualización lingüística, en el enseñar algo de vocabulario está latente un intento de representación parcial.

Con el *locus* añorado, es más complejo, quizás aquí operan las representaciones visuales (los afiches, *grafittis*, escenarios, estatuas) como un modo de re-apropiarse de lo rural, de la comunidad original, extraviada en la herencia, impulsada al olvido, pero que aparece fragmentariamente como re-memoria, como recuperación. Curioso o significativo, según se vea, es el hecho de que en ninguna de las ceremonias se hagan referencias explícitas a temas vinculados con los pueblos originarios urbanos, con la vida en los barrios, con el mundo laboral o asociativo.

La importancia que se le da a estos ceremoniales y actividades en el Proyecto del Liceo, probablemente desborda el sólo hecho de exhibir lo que la institución escolar declara trabajar en interculturalidad. Quizás también puede haber una búsqueda de sentido que le dé significado a la existencia de una escuela como ésta. Coincido en parte con Bourdieu cuando plantea irónicamente que:

“El verdadero milagro que producen los actos de institución reside seguramente en el hecho de que consiguen hacer creer a los individuos consagrados que su existencia está justificada, que su existencia sirve para algo” (2001: 86).

Sólo agregaría que también la institución puede persistir y continuar, gracias, y a través de, rituales que actualicen su sentido y le muestren para lo que puede servir.

CAPITULO 9

MIRADAS Y REPRESENTACIONES EXTERNAS AL LICEO: LA (IM) POSIBILIDAD DE UNA ISLA

Al considerar la comunidad escolar integrada por directivos, profesores y alumnos, entendemos que las representaciones sobre lo étnico, si bien se juegan en su interior, también contemplan una serie de interacciones con actores extra-escolares. En atención a lo observado en el trabajo de campo podemos vislumbrar cómo una variedad de actores van marcando distintos niveles de cercanía o distancia en el campo de negociación que se establece con el Liceo en torno a las representaciones de lo étnico. En algunos casos, debido a su capacidad de interacción y, al mismo tiempo, la valoración que reciben desde las autoridades de la institución escolar, algunas instituciones pueden participar activamente de ello, mientras otros actores pese a su relevancia pueden quedar silenciados y limitados en sus posibilidades de involucrarse en la construcción de estas representaciones.

En el grupo de actores que operan con ciertas posibilidades de influenciar los discursos y prácticas que giran en torno a lo étnico al interior del Liceo, se encuentran las instituciones, fundaciones, expertos y ONG's (UNESCO, EQUITAS, Red Jesuita de apoyo a los Migrantes) que interactúan con el Liceo a partir de instancias focalizadas que buscan apoyar algún aspecto a trabajar por la institución escolar. Y que por este mismo carácter focalizado, su campo de acción es limitado a la hora de involucrarse en las discusiones sobre interculturalidad. Este grupo puede caracterizarse como *“expertos institucionalizados”*.

Por otra parte, en el grupo de instituciones y comunidades que podrían parecer vinculadas a esta discusión pero que, o bien se omiten por desinterés, o bien no son consideradas por las autoridades del Liceo, se encuentran las organizaciones indígenas, las comunidades migrantes y las familias de los

alumnos. Este grupo puede ser categorizado como “*comunidades de soporte ocasional*”.

Un tercer grupo, cuya intervención es relevante pero acotada y circunstancial, es el Ministerio de Educación y la Municipalidad de Quilicura. Aquí, tanto la institución del Estado como la de la Comuna, si bien poseen un poder efectivo sobre el Liceo, se plantean en una lógica más de administración que de involucramiento con los contenidos y metodologías del proyecto intercultural del Liceo.

Quizás un tema relevante en este sentido, es que el origen del proyecto intercultural, como ya hemos visto, surgió de la iniciativa personal de una profesora apoyada por la directora anterior. No es fruto de un programa ministerial, ni tampoco del fomento desde la Municipalidad. Puede ser que en ese origen haya quedado marcado un camino más autónomo en el planteo de las acciones y sentidos con que se desarrollará lo intercultural en el Liceo. Sin que esto quiera decir que ese carácter más emergente, no haya estado, ni esté, exento de vínculos con ciertas posturas interculturales presentes en el campo educativo y que ha ido adoptando el desarrollo de este proyecto. Este grupo se puede relacionar con una “*burocracia vigilante*” (Gimeno 1988: 159).

Pareciera ser que la metáfora feliz del Liceo como una “*isla*” en medio de industrias, como “*una flor en el desierto*”, se torna paradójicamente en una característica que la va a aislar de su entorno cercano, al tiempo que abocará sus esfuerzos en establecer nexos con instituciones y contextos fuera de la órbita local y barrial.

Así, la metáfora comienza a incorporar aspectos más controversiales que dejan en suspenso las posibilidades de conexión del Liceo con su realidad inmediata. Se ve una escuela intercultural donde las organizaciones indígenas y migrantes sólo son invitadas para la puesta en escena de rituales y celebraciones, no para discutir sobre el tipo de pedagogía, sobre lo indígena o sobre lo intercultural. Se observa un Liceo municipal, cuyo municipio se plantea como un administrador de recursos financieros limitados y poco más. Del mismo

modo la ausencia de poderes locales (juntas de vecinos, organizaciones comunitarias barriales, etc.) parecen sintomáticas de que la estrategia del Liceo es generar redes hacia afuera con poderes más globales (Organizaciones internacionales, fundaciones, etc.).

Sobra decir, que no pretendemos juzgar ni evaluar el modo en qué el Liceo (o las personas que lo dirigen) establecen relaciones con unos u otros. Nos basta con poder analizar el cómo esas relaciones van influyendo en características muy precisas que va adoptando el proyecto intercultural del Liceo.

9.1. Burocracia vigilante: “Mejor fuéramos vecinos de la UNESCO”

Soy consciente de que la frase ya ha sido analizada en otro capítulo, sin embargo creo que esta cita sintetiza de manera muy clara la valoración que se da a la comunicación y conexión con ciertos actores, mientras se arroja la toalla del dialogo con otros.

Lo mencionado acá refuerza una crítica al interior de profesores y directivos por la distancia que la Municipalidad establece con el Liceo. No sólo los recursos financieros son limitados sino que también año tras año rondan los rumores sobre el cierre del Liceo debido a su baja matrícula. A esto se suma un diálogo esporádico entre la coordinadora del área intercultural del Liceo con la encargada de Asuntos Indígenas del Municipio. Como muestra de esta distancia, al menos en las actividades que yo asistí entre 2010 y 2012, dicha encargada no se hizo presente. Además, en dos oportunidades traté de entrevistarla, y en ambas ocasiones me respondió que si quería saber sobre el tema intercultural en la comuna (lo pregunté de la manera más amplia y ambigua que pude, pues me solicitaba que le dijera previamente para qué quería conversar con ella) *“podía hablar con el director del Liceo, el señor Jorge Robles”*, aún cuando le había aclarado que ya estaba trabajando en el Liceo y por tanto ya estaba en contacto con el director.

De modo similar, en ciertas actividades como el We Tripantu y la Feria Intercultural, se hacen presentes uno que otro directivo del DAEM (División de Educación del Municipio), o algún concejal, pero su rol es claramente de “invitados” más que ser partícipes de algún debate o negociación sobre el quehacer del Liceo.

La estrategia del Liceo pone en marcha una puesta en escena, a través de las celebraciones y rituales ejecutados, para mostrar y demostrar lo especial y particular de su comunidad educativa. De este modo, el proyecto intercultural, valga la redundancia, proyecta la representación de un tipo de educación que no se juega, en apariencia, en las coordenadas de evaluaciones académicas con resultados cuantificables y estandarizables, sino más bien en la pretendida formación en valores como la tolerancia, la no discriminación, la convivencia, y la valoración de los pueblos originarios. Por supuesto, esto es lo que quiere visibilizar esta institución escolar para legitimarse frente a los poderes que la administran (Ministerio y Municipalidad). De algún modo, contrarrestar las potenciales críticas a los bajos niveles académicos en pruebas estandarizadas, anteponiendo que no sólo de eso vive la educación.

Para ello, sin embargo, es vital la presencia como invitados, de autoridades ministeriales o municipales, y eso se cumple en parte pues a veces éstos asisten a las ceremoniales y en otros casos es necesario que sea el Liceo el que se desplace para encontrar a su público.

“La otra vez (Junio) fui a un coloquio, creo que en el hotel Hyatt, y en eso quedamos, que era en Pre-kinder y Básica donde hay que enseñar interculturalidad. Porque tú ves que no a todos les gusta. Entonces, grandes, ya mejor hacer talleres pa’ los que les gusta de verdad” (Alumno en clase de Aymara, trabajando con artesanía, Septiembre 2012)

La cita anterior refiere a la asistencia de un grupo de estudiantes acompañados de la coordinadora de intercultural del Liceo a un coloquio de interculturalidad patrocinado por el Ministerio. Aquí los alumnos no bailaron ni realizaron ningún ritual, pero participaron de mesas de trabajo donde se discutió sobre en qué

nivel escolar se debían focalizar los proyectos interculturales. Este coloquio era reservado para docentes y alumnos por lo tanto mis referencias a él, se basan en los comentarios de la profesora Marjorie y de los alumnos que asistieron.

En este punto, es necesario remarcar que esta distinción en tres grupos de actores externos al liceo, no necesariamente constituye límites cerrados pues a veces operan superposiciones o entrecruzamientos que demuestran “lo caleidoscópico” del campo de construcción de las representaciones de lo intercultural, al coexistir actores de diferentes grupos. Pues, por ejemplo, a este tipo de coloquios que invita el Ministerio de Educación asisten tanto sus funcionarios del Programa de Educación Intercultural como expertos que trabajan en universidades o centros de investigación, los cuáles ubicaríamos en categorías distintas.

De esta manera, pese a que el Ministerio no se involucra mayormente (o especialmente) en el proyecto intercultural que se desarrolla en el Liceo, sí puede plantear ciertos escenarios de influencia donde los docentes, directivos e incluso alumnos que asisten del Liceo, pueden incorporar en alguna medida los discursos que surgen en estas instancias en la construcción de sus representaciones sobre interculturalidad.

Como es el caso de este alumno, que remarca el carácter establecido de lo discutido y consensuado en el coloquio (“*en eso quedamos*”), afirmando que donde se debe enseñar interculturalidad es “*en Pre-Kinder y [enseñanza] Básica*”, y más “*grandes*”, o sea en el Liceo, hacer talleres “*para los que les gusta de verdad*”. Con lo que de un plumazo se desnaturaliza completamente el proyecto intercultural del Liceo que pretende ser transversal en todos los cursos e instancias escolares. Además deja flotando en el aire la representación de que si hay alumnos que les gusta “*de verdad*”, también debieran existir alumnos a los que les gusta “*de mentira*” o son indiferentes a este proyecto intercultural.

Por lo anterior, esta división en tres categorías de grupos externos al Liceo, se plantea a tenor del grado de cercanía e influencia que verifican cada uno de

ellos con esta institución escolar, y en lo específico, con sus representaciones de lo intercultural y lo étnico. Pero también entendiendo que se establecen ciertos espacios que involucran a estos distintos actores y donde cada uno puede tratar de establecer sus prioridades e intereses. De este modo, esta distinción categorial es operativa para marcar diferencias y semejanzas entre las características que pueden adoptar cada grupo pero no pretende restarle complejidad a los juegos de poder (imposición e influencia, y negociación y resistencia) que se dan en este campo.

Del Ministerio de Educación se emplean algunos materiales educativos interculturales, pero de manera totalmente descontextualizada pues en las políticas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, su foco es el ámbito rural y especialmente la enseñanza básica. No es de extrañar entonces, la referencia del alumno que pone el acento en estos niveles de educación para focalizar el trabajo en lo intercultural, luego de asistir a dicho coloquio. Es por tanto, un uso muy circunstancial el de esos materiales, algunos utilizados en clases para pasar contenidos específicos como lenguaje, historia o costumbres de los pueblos originarios, pero muy en línea con una mirada volcada al pasado y a lo tradicional. Es precisamente en esa instancia, donde se torna vital la intervención de cada docente tallerista con respecto a la cultura que enseña, para ponerla en perspectiva, historizarla, volverla contemporánea y no pieza de museo. Como veíamos en los capítulos precedentes, esto se lograba sólo a veces, y dependiendo de la inspiración del docente, más que de la articulación de un programa pedagógico.

En este sentido, la relativa autonomía que posee el proyecto intercultural del Liceo, presenta por contrapartida la ausencia de planes y programas propios que profundicen y detallen el accionar pedagógico de los docentes en los cursos de cultura, y con aún menos posibilidades en los docentes que realizan los cursos ordinarios (de lenguaje, matemática, comprensión del medio, etc.).

De este modo, no se supera el proyecto intercultural de inicio, de dividir en cuatro las acciones del Liceo. Más allá de fijar esos lineamientos generales, no existen precisiones sobre cómo llevar a cabo las actividades pedagógicas de

manera sistemática e integrada. Esto se traduce, en que el Liceo no toma los planes y programas interculturales del Ministerio de Educación por considerar sus contenidos rurales y para niveles básicos, pero por contrapartida tampoco desarrollan materiales ni programas propios, lo cual era una queja constante de la coordinadora intercultural, que señalaba que pese a todas las acciones pedagógicas que se realizaban en el Liceo, no había un verdadero proyecto intercultural elaborado. Con Marjorie conversamos en distintos momentos sobre eso, y ella también lo planteó en su tesis sobre la implementación del proyecto intercultural en el Liceo:

*“Respecto al PEI Intercultural éste **no existe, no está físicamente visible para ser consultado**¹⁰⁰. Existiendo la elaboración de otra propuesta sostenida y presentada completa, en el Anexo C de este trabajo. Según la fuente escrita existe un oficio donde remiten el PEI al DAEM de Quilicura que trabajó el anterior equipo de gestión y los planes y programas propios aprobados con la Visión, Misión y Objetivos estratégicos aceptados por SECREDUC. Éste se presentó al Ministerio de Educación (MINEDUC) para que aprobaran el sub sector. Ese PEI, se analizó con la comunidad educativa, en distintas fases de Proyectos de la SECREDUC, sólo la Misión, Visión y Objetivos Estratégicos están impresos en el programa, éstos iban en plena certeza para abrirle camino a la interculturalidad ligada a la inmigración de la Globalización. Lamentablemente, la institución no cuenta actualmente con ninguna copia escrita de este trabajo por el contrario se mantiene una presentación del Plan Anual desde una creación de una Visión, Misión y Objetivos que adoptó el Equipo Directivo el año 2009. Actualmente los lineamientos orientados desde la Visión y Misión del PEI entregan un enfoque diferente al origen del concepto de interculturalidad entendido por el grupo de profesionales que gestó la iniciativa, primando actualmente la multiculturalidad” (Huaiqui 2012: 54-55).*

También es relevante el hecho de que de los cuatro docentes que realizan los cursos de culturas, sólo uno es docente de formación (la coordinadora del área intercultural) mientras el resto son educadores tradicionales, personas que

¹⁰⁰ Destacado en el texto original.

pertenecen a los pueblos originarios pero que no cuentan con la formación pedagógica para sistematizar o elaborar actividades educativas. Aquí también aparece el tema económico, pues para el Municipio estos docentes sin título profesional ni estudios en pedagogía son catalogados como “*talleristas*” lo cual implica un salario y un status mucho menor que el del docente calificado. Esto va a determinar que pese a la motivación y al conocimiento que desean traspasar de sus culturas, estos educadores “*talleristas*” no van a tener el tiempo para preparar programas o actividades muy elaboradas pedagógicamente pues van a tener que emplearse en otras actividades para “completar” su sueldo, como nos contaron un par de entrevistados.

Ya que mencionamos el Municipio, podemos plantear que una dinámica similar se da entre éste y el Liceo. Pues lo relevante aquí es cómo se administrarán los recursos financieros y contractuales por parte de la División Educativa del Municipio, que permitirán la contratación de los docentes, la fijación de sus jornadas de trabajo, y los recursos con que contará el establecimiento para llevar a cabo sus tareas más inmediatas. Es escasa, por no decir nula, su participación en el debate sobre el proyecto intercultural. Es su capacidad de gestionar y administrar los recursos la que pone de relieve su importancia.

A fines de cada año, siempre surge el rumor de que la continuidad del Liceo está en suspenso. Al mismo tiempo que en Diciembre vencen los contratos a plazo fijo de la mayoría de los docentes y *talleristas*, aumentando la incertidumbre de si continuarán el siguiente año o no. Esto último fue lo que le ocurrió a la coordinadora Marjorie, a la que no le renovaron su contrato y dejó de trabajar en el Liceo a finales de 2012. La decisión de no volver a contratarla y la tardanza en comunicárselo, motivó la molestia de la profesora. Mientras que directivos del Liceo y el DAEM se culpaban mutuamente por la lentitud de sus decisiones y por el modo de llevarlas a cabo. Todos estos desencuentros y malentendidos acrecientan esa mirada proyectada por los directivos de que les sería más útil ser vecinos de la UNESCO que de su Municipalidad.

En todo caso, existen instancias que promueve la Municipalidad y que se transforman en relevantes para articular redes de apoyo. Por ejemplo, un

espacio interesante de observar fue el de la Jornada de Apoyo a los Refugiados que se realizó en la Casa de la Cultura de Quilicura organizado por la Oficina Municipal para Migrantes y Refugiados de la comuna de Quilicura. En este encuentro se hicieron presentes diversos grupos y organizaciones tanto de la Comuna como de otros espacios, entre los que se incluía el Liceo. Por ejemplo, el Jardín Infantil Intercultural Parinacota, Greenpace, Asociaciones de migrantes, Organizaciones indígenas de la Comuna, Red Jesuita de apoyo a los Migrantes, y el propio Liceo.

“El evento se efectuó en el Centro Cultural de la comuna, en el participaron una serie de instituciones y personas abocadas a la promoción de la interculturalidad y el acompañamiento y defensa de los derechos de la población migrante y refugiada; programas municipales; agrupaciones de migrantes y personas refugiadas, las que mediante stand’s promocionales dieron cuenta de su quehacer, entre ellas se encontraban: Amnistía Internacional; ACNUR, El Liceo Municipal José Miguel Carrera, Escuela Pucará Lasana, la Sala Cuna Parinacota y la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas entre otras”¹⁰¹.

Como señala esta nota de prensa, era posible observar diversos stands (se continúa con esa lógica de *estandarización de la cultura*) donde personas de las colectividades de migrantes y refugiados presentes en la comuna mostraban artesanías, breves reseñas de sus países, y alimentos. Se podían ver tiendas de Perú, Colombia, Ecuador, Haití, también de Cultura Mapuche, y del Liceo Alcalde Jorge Indo que presentaba un verdadero collage de elementos y artesanías producidas en sus cursos.

“Durante la mañana se inauguró, al interior del edificio del Centro Cultural, la actividad con los discursos de Fabio Baroli delegado de ACNUR, de Macarena Machin coordinadora del equipo de Derechos Humanos de los Migrantes, Refugiados y Solicitantes de asilo de Amnistía Internacional en Chile.

¹⁰¹ Jacobo Palacios y Elizabeth San Martín; Nota de prensa; Revista Sur.

<http://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2012/06/celebracion-del-dia-del-refugiado-en-quilicura/>

En sus discursos resaltaron como preocupaciones la menor cantidad de visas con status de refugiados otorgados por el Estado de Chile, la discriminación existente en parte importante de la sociedad chilena, y también manifestaron su expectación por la ratificación de Chile del estatuto de Apátridas que podría beneficiar a un número importante de migrantes y refugiados” (Notas de campo, Junio 2012)

Instancias como ésta potencialmente servían para que el Liceo se vinculara con otras instituciones, pero el inconveniente es que con el paso del tiempo todas estas fundaciones y organizaciones ya se conocían, y de algún modo, el círculo de relaciones estaba cerrado.

“En el patio exterior, las personas transitaban de uno a otro stand mirando, degustando comidas, escucho a una señora preguntarle al profesor que está en la tienda del Liceo si se venden las artesanías, a lo que éste sonriendo le responde que no. Los que pasean por ahí son fundamentalmente las mismas personas de la comunidad de refugiados y migrantes, también personas de ONG’s, voluntarios de Amnistía, algunos profesionales y trabajadores de las organizaciones comunitarias y del Municipio, pero pocos, muy pocos vecinos de Quilicura.

Pese a ser un día sábado, y estar ubicado en un lugar muy central de la Comuna, por donde transitaban personas para ir a los supermercados cercanos o al comercio, es bastante menor la presencia de vecinos y otras personas ajenas a estas agrupaciones. Al parecer queda muy focalizada la labor de “externalizar” el problema de los refugiados, pues nos vemos las caras los mismos de siempre, una y otra vez” (Notas de campo, Junio 2012).

En síntesis, el Ministerio de Educación y el Departamento de Educación de la Municipalidad van a desplegar su influencia sobre el Liceo en dos niveles. Por una parte, la administración de recursos financieros y materiales, el control sobre el capital humano, y también la observancia (vigilancia) de que se ejecuten adecuadamente los Planes y Programas generales del sistema educativo. Esto último, materia específica del Ministerio. Por más que en las

políticas de educación se deje un margen de maniobra para los proyectos específicos de cada institución escolar, el rol administrativo, burocrático de estas instituciones va a facilitar o dificultar la autonomía y el desarrollo del proyecto intercultural.

Mientras que, en otro nivel, lo que le puede resultar útil al Liceo de estas instituciones es su capacidad de articulación y legitimación frente a otros referentes. Por ejemplo, en la organización de seminarios, talleres o coloquios con los “expertos”, y las organizaciones y fundaciones que van a participar de esos espacios de “encuentro”. Y que, eventualmente, les pueden aportar en un área bastante ambigua de capacitación y potenciación de lo intercultural en el proyecto en construcción y, por tanto, inacabado del Liceo.

9.2. Comunidades de Soporte ocasional

Es paradójico que el proyecto intercultural del Liceo asigne un rol secundario a las organizaciones de migrantes y pueblos indígenas de la Comuna, del mismo modo que las familias de los alumnos quedan relegadas a una situación de externalidad con respecto a lo que pasa al interior de la institución escolar. El Liceo va marcando de este modo, una distancia con las comunidades, que precisamente trata de poner en valor. Esa paradoja, sin embargo, presenta matices que impiden señalar taxativamente que estas comunidades no son tomadas en cuenta al momento de construir y procesar las representaciones sobre lo étnico que se dan al interior del Liceo.

La participación de las organizaciones indígenas es considerada vital en la puesta en escena de rituales y celebraciones, como la Feria Intercultural de Octubre, o el We Tripantu y el Machaq Mara. Aquí asiste la Machi de la organización indígena para encabezar el ceremonial, y cómo ya analizamos en el capítulo sobre rituales, se despliega una serie de acciones que ponen en escena una *performance* intercultural. Sin embargo, por otra parte esas mismas organizaciones no son invitadas a participar de las discusiones que eventualmente se generan al interior del espacio escolar, sobre el rumbo y el

carácter que debiera tener el proyecto intercultural del Liceo. Ya sea a través de las reuniones entre directivos y docentes del área intercultural, o bien de aquellas jornadas de reflexión llevadas a cabo en el Liceo, no hay espacios de participación ni invitación a estas organizaciones.

En ese sentido, el Liceo parece ubicar a ciertas personas de estas comunidades (sus dirigentes y/o “sabios ancestrales”) sólo en un papel activo cuando están vinculados a ceremonias de carácter étnico, con lo cual dichos rituales quedarían dotados de legitimidad y autenticidad, “garantizadas” por las organizaciones de los pueblos originarios. Pero, por otra parte, estas asociaciones también generan una distancia que oscila entre el dirigir y realizar esos rituales en un espacio validado socialmente, la escuela, pero a la vez mantener una prudente distancia con el tipo de proyecto que pueda llevar a cabo una institución formal como el Liceo.

“Después de tanto años de buscar contactos aquí había un Lonko o hay un Lonko¹⁰² que nunca quiso venir al Liceo ¿ya? Y claro y participaba en todas las campañas políticas y salía en los periódicos de la comuna, y a nosotros nos daban y nos daban desde allá, y nada po’, y no pudo venir. Pero este nuevo alcalde nombro una encargada de pueblos originarios entonces ella conoce otras organizaciones, porque antes preguntábamos yo iba y hablaba con él, y él no, incluso la directora iba a buscarlo y no.” (Profesora Celinda).

También aparece la negativa de algún dirigente que pese a las invitaciones, no accede a participar. Dejando en la coordinadora intercultural de esa época, la sensación de que se privilegiaban otros espacios, quizás más políticos, que el mostrarse en una escuela. Sin embargo, luego surgen otras organizaciones que sí se van a vincular con el Liceo para apoyarlos en las celebraciones y rituales:

“Celinda: Y bueno [después] vinieron tres organizaciones de la comuna y lo curioso es que una organización y que es la que tiene personalidad jurídica y

¹⁰² Cargo de liderazgo mapuche.

todas esas cosas, es también intercultural, no es solo de mapuche, es de mapuche y diaguita. (...) Tiene dos hermanas diaguitas que son ya de edad y están ahí, y cuando hacen cualquier actividad invitan a aymara y rapa nui. (...) Dicen que les costó, que les costó mucho, pero que ya ellos están acostumbrados a estar rodeados, ven les digo yo “ahora nos incorporan a nosotros y ahora sí que es intercultural”.

Ramiro: ¿y qué le dicen?

Celinda: Ellos iban a consultar, y yo iba a consultar también, si podemos ser parte de su asociación, porque es una asociación de comunidades.” (Profesora Celinda)

Otro aspecto relevante en cuanto a la participación de las organizaciones, es el que tiene que ver con que todos los docentes “talleristas” pertenecen a algún tipo de organización o asociación indígena, o al menos están en contacto cercano con ellas. Tanto la profesora de Aymara, el profesor de Mapuche, la Coordinadora de área intercultural, o el profesor de Rapanui son parte de estas agrupaciones, o al menos tienen cercanía con ellas. Por lo tanto su presencia como profesores “talleristas” en los cursos de cultura, también tiene esa suerte de legitimidad implícita a lo que en las escuelas rurales interculturales se denominan “educadores tradicionales”.

“No, sí al colegio sí había venido [antes de ser tallerista] porque resulta que como pertenezco a una comunidad [asociación indígena] aquí en Quilicura, eh siempre la comunidad, cómo lo que estábamos hablando antes con Marjorie, la comunidad siempre ha estado presente dentro del colegio. Siempre ha estado presente, por ejemplo, para el Nguillatún, para el We Tripantu, ya que todos los años aquí en este colegio se celebra el We Tripantu, más que el Machac Mara.” (Educadora Tradicional MC, curso Cultura Aymara)

En este sentido, la presencia de las organizaciones indígenas podríamos decir que está latente, sin embargo eso no garantiza en absoluto que sea ese discurso el que reproducen los educadores “talleristas”. Por el contrario, adoptan un rol de intermediario entre sus conocimientos tradicionales y el *habitus* escolar pedagógico. De manera que, como observamos en capítulos

precedentes, surge un discurso asociado a la representación de la lucha indígena, de la resistencia, y también de crítica a los estereotipos e imágenes negativas que proyectan los medios de comunicación e inclusive el Estado sobre los pueblos indígenas y sus organizaciones. Pero ese discurso suele ser suavizado por los propios mecanismos pedagógicos que tienden a homogenizar la realidad y a buscar un acomodo entre lo que dice la historia oficial, y lo que recuerdan y representa la memoria histórica de esos pueblos.

“A nosotros [como organización indígena] nos invitan mucho, por ejemplo, a los colegios para el We Tripantu al menos, que es el año nuevo (tose)... perdón, nos invitan a nosotros como etnia. Yo voy con mi vestimenta [tradicional aymara], mi hermana mapuche que tengo, que es la con la que hacemos “combo”¹⁰³ como se dice (risas). Las dos, andamos siempre las dos, vamos las dos, las dos vestidas. Ahí saludamos, yo en aymara, ella en mapudungún, después damos el significado de lo que estamos hablando, entonces así. Nos invitan mucho cuando hay alguna cosa con las etnias, ahí nos invitan a nosotras dos; pero como personas naturales, no como colegio, porque (...) Mi otra hermana mapuche no es, no trabaja acá” (Educadora Tradicional MC, curso cultura Aymara)

Esta docente tallerista también ha sido invitada a otros colegios en su calidad de participante de una asociación indígena. Desde esa posición menciona parte de esas estrategias de visibilización y actuación en dichos rituales: vestimenta tradicional, saludos en idioma aymara, explicación de los significados, es decir, una puesta en escena de los marcadores étnicos más visibles y representativos. Su metáfora irónica del “combo” con su hermana mapuche hace gráfica la noción de representar un papel que reúne (y sintetiza) ciertos elementos culturales percibidos como característicos.

En ese espacio de ambigüedades en que se mueven talleristas y asociaciones indígenas, se perciben también las distancias que surgen entre la institución escolar y esas organizaciones. Incluso, la coordinadora intercultural, Marjorie,

¹⁰³ Uso coloquial en Chile para referirse a un paquete, a un *pack* de productos. Por ejemplo, se utiliza la referencia de “combos” para ofertas de productos en locales de comida rápida.

en su tesis para optar al título de profesora, señala algo similar al destacar el tipo de relación lejana que se va a establecer entre el Liceo y las organizaciones indígenas.

“La institución [el Liceo] carece de relaciones y alianzas efectivas con organizaciones indígenas y de inmigrantes internacionales del territorio. Tampoco se visualizan por parte de los directivos vigentes un impulso por fortalecer esta área ni dar mayor profundidad al concepto.” (Huaiqui 2012: 55-56)

Estos dos aspectos de conexión de las organizaciones indígenas con la realidad del Liceo, su participación en los rituales y la adscripción de los docentes “talleristas”, muestra mayor capacidad de injerencia en el proyecto intercultural del Liceo, y eventualmente en la construcción de representaciones sobre lo étnico y lo intercultural, que la de las agrupaciones de migrantes, que realmente brillan por su ausencia, y son mediatizadas por ONG’s u organizaciones que trabajan con estas agrupaciones.

El ejemplo más claro de esto, es la participación del *Servicio Jesuita a migrantes*, encabezado por la hermana Yamilé, que luego dio origen a la *Oficina Municipal de Migrantes y Refugiados*, y que ha sido un vaso comunicante para la incorporación en el Liceo de los niños y jóvenes de las familias migrantes que viven en esta comuna. Es ella quién muchas veces matricula al alumno, o se hace presente para facilitar la comunicación entre las familias de los alumnos y el Liceo. Esto último se hace más palpable en el caso de alumnos cuya lengua materna no es el español. Por ejemplo, en el caso de las alumnas haitianas, o de los jóvenes palestinos.

En este caso, la mirada de esta religiosa tiende a ser bastante esencialista respecto a las características culturales de los migrantes, señalando frases del tipo *“los haitianos son muy machistas”, “las colombianas son muy reacias a participar si no está su marido”*. Dejando la imagen de culturas eminentemente distintas y acotadas, que deben aprender a convivir pese a sus diferencias. Y donde los procesos de ajuste entre la población migrante y la sociedad de

acogida pasa porque los migrantes sean incluidos en la sociedad local, al tiempo que puedan ser reconocidos los aspectos característicos de su cultura.

De esta manera, la ausencia de organizaciones de migrantes en las acciones del Liceo, sólo se relativiza en parte con la presencia de Yamilé como mediadora, y con la participación ocasional de algunas mamás de los alumnos migrantes en la Feria Intercultural de Octubre, ya sea para preparar algunos platos típicos, o bien para estar en los Stands y responder consultas sobre los elementos o costumbres puestos en exhibición.

Volviendo a la participación restringida de las asociaciones indígenas, en uno de los primeros encuentros a los que asistí fuera del espacio del Liceo pude conversar con una dirigente de una de estas agrupaciones que había sido invitada a esa Jornada de Reflexión (2010) por la primera coordinadora, la profesora Celinda.

“La escuela debiera incluir más a las organizaciones, nosotros sabemos lo que es nuestra cultura y lo que se debe de inculcar a los niños.- me comenta la dirigente a la salida de la jornada, mientras tomamos un café, pues la coordinadora le ha dicho que soy antropólogo y que me interesa conocer la opinión de las organizaciones.

- No debiera ser sólo la familia la que enseña eso...? – pregunto.

- Por supuesto que no- dice enfáticamente, mirándome con algo de molestia- Este es un espacio ganado, que se enseñe en la escuela es algo importante.”

(Notas de campo, Jornada de Reflexión, 2010)

Una de las cosas interesantes que surge aquí, es que más allá de la poca participación de las organizaciones en la construcción de las representaciones de lo étnico, de todas maneras un sector importante de las organizaciones indígenas ven como un triunfo político, si se quiere, el hecho de que la educación intercultural esté surgiendo no sólo en las escuelas en contextos rurales sino que también en áreas urbanas. En todo caso, otro sector más crítico de las organizaciones indígenas, muestra una mirada menos complaciente, señalando que detrás de esas políticas educativas fomentadas

por el Estado existe un (nuevo) intento de apropiación de las tradiciones e historias de los pueblos indígenas para desde ahí reconstruir a un sujeto indígena susceptible de negociar y/o participar con el Estado. Estas dos posturas, las vamos a profundizar en el último apartado de este capítulo correspondiente a los “expertos institucionalizados”.

Ahora bien, un dato no menor, que no puede ser dejado de lado, tiene relación con las propias dinámicas de las asociaciones indígenas. Pues como antes señalé, si bien todos los docentes “talleristas” participan o han participado en algún tipo de agrupación indígena, eso no quiere decir que esas agrupaciones estén presentes en la comuna donde está inserto el Liceo. Por ejemplo, en la comuna no hay ninguna asociación Aymara o Rapanui. De hecho, la profesora tallerista de origen Aymara que dicta ese curso, para poder inscribirse en una asociación indígena y tener acceso a los beneficios que permite la Ley Indígena tuvo que ser aceptada por una asociación mapuche que sí está presente en la Comuna.

“MC: ... Porque aquí dentro de Quilicura la comunidad que hay es la Asociación Indígena, porque son tres comunidades juntas, nosotros nos asociamos y estamos reconocidos por la CONADI como Asociación Indígena, eh, en la..., es pura mapuche (...) La única diferente que hay ahí soy yo, que soy aymara y trabajo con ellos. Y si me costó mucho entrar a la comunidad.

Ramiro: ¿Sí?

MC: Sí, son muy discriminadores los mapuches (...) Ya, yo no, yo no discrimino a nadie porque considero que todos los seres somos iguales, ya, eh, tengamos vivencias diferentes, pero somos iguales, todos somos seres humanos, vivimos de una misma tierra, ¿me entiende? Y me costó, me costó entrar, quizá a lo mejor por el hecho de que yo soy más, eh tengo más, quizás un poquito más de personalidad, un poquito más de cultura en el sentido de que, eh yo sé ciertas cosas que a lo mejor ellos no sabían en su minuto y que ya pude dominar” (Educadora Tradicional MC, curso Cultura Aymara).

Los roces y conflictos a los que alude esta tallerista muestran un espacio de negociaciones en que la adscripción a estas asociaciones no garantiza una

participación en igualdad de condiciones, y donde no sólo se remarcen las diferencias de pertenecer a una etnia minoritaria en una organización que es fundamentalmente mapuche, sino que también puede vincularse desde la óptica de esta docente con características personales no valoradas, o bien, percibidas como amenazas potenciales.

En un plano distinto, la ausencia de organizaciones Aymara y Rapanui en la comuna, también sirve de pretexto para que el Liceo genere una relación pragmática con las organizaciones Mapuche que sí están presentes. Positivizando, por una parte, su participación en las celebraciones, rituales y puestas en escena de lo intercultural. Al tiempo que se distancia de una potencial relación más sostenida en el tiempo con esas organizaciones, que de otro modo podrían ser partícipes de sus procesos de construcción de representaciones sobre lo étnico.

Lo primero que se puede señalar con respecto a las **familias** de los alumnos, es que evidencian una participación sólo parcial en las actividades del Liceo. Pareciera ser que se asienta una relación con la institución escolar basada *Levistraussianamente* en las “*buenas distancias*”. Por cuánto éstas no tienen mayor incidencia en las representaciones que sobre lo étnico se construyen ahí, pero por otro lado tampoco “*molestan*”, como comentó un profesor refiriéndose a que si bien no aportan a la discusión, tampoco bloquean o niegan la relevancia del proyecto intercultural.

En esa línea, podemos plantear algunas referencias que construyen los familiares de los alumnos para marcar ese punto de relevancia que le asignan a las características interculturales del Liceo. Por ejemplo, su opinión tiende a ser positiva valorando especialmente el hecho de que nadie sea discriminado por los profesores.

“Los profesores los integran a todos [los] alumnos sin discriminación”
(Apoderada 2º A, 3)¹⁰⁴

Es interesante en todo caso, que aunque no hay *“jornadas de sensibilización en interculturalidad”* dirigidas a padres y madres, de todos modos aparecen referencias que evocan algún tipo de representación que ellos vinculan a lo intercultural. Por ejemplo, la mención a la diversidad de orientaciones sexuales o a la procedencia internacional de los alumnos, como potenciales focos de discriminación.

“Que no hacen discriminación de su orientación sexual y no discriminan a otras personas de otros países” (Apoderada 1º A, 1)

Al relacionar como posibles sujetos de discriminación a alumnos por su orientación sexual o por su procedencia nacional, esa madre establece un campo semántico donde sobre una idea que podríamos referir como *“otredad”* plasma su confianza en el Liceo de que no hay discriminación a aquellos que, en otros lugares, sí se discriminaría.

“Me gusta [el liceo] porque es intercultural” (Apoderada 2º A, 5)

“Me gusta porque enseña la interculturalidad a los niños y todo (sic)”
(Apoderada 1º A, 2)

Inclusive la imprecisa definición de intercultural que se plantea en algunas citas habla, de todos modos, de estar al atento de que el Liceo tiene una especificidad que lo hace diferente, y que entrega algo distinto a sus hijos.

“Su educación intercultural, la lucha diaria y sutil en contra de propia voluntad de los alumnos (sic) para que no deserten de la educación media” (Apoderada 2º A, 4)

¹⁰⁴ “Apoderados”, es la expresión común en el sistema educativo chileno para referirse a los responsables de los alumnos frente al colegio. Aquellas personas, habitualmente familiares, que por ejemplo, asisten a las reuniones en la escuela. En su amplia mayoría son las madres o abuelas de los alumnos, por este motivo aparecen como “apoderadas”. Para identificarlas, se pone el curso al que pertenece el alumno (por ejemplo, segundo medio A es 2º A), y se individualiza con un nº según su orden en la entrevista (1, 2, 3...).

La anterior cita refleja que, de algún modo, ese tipo de educación es un plus en el contexto donde se enmarca, que plantea como un objetivo válido el mantener a los alumnos en el sistema educativo y evitar su deserción. Esto se conecta de manera bastante cercana con la representación que el Liceo construye de su proyecto intercultural como un dispositivo que a través de generar un sentido de pertenencia, posibilita la “*contención social*” de los jóvenes.

En ese sentido, el curso donde mayor inestabilidad de matrículas suele haber, con alumnos que se retiran a inicios o mitad de año, es primero medio, coincidentemente el nivel de ingreso al Liceo. Ahí se producen cambios a otros colegios por parte de algunos alumnos. Aunque, a decir verdad, una vez que se retiran del Liceo, se les pierde la pista y no se sabe realmente si se cambiaron a otro establecimiento o bien abandonaron el sistema educativo. En cambio, en los cursos siguientes, se mantiene una matrícula más estable y el número de deserciones baja considerablemente.

Comentarios de otras apoderadas, también abordan con una mirada pragmática, lo que el Liceo les puede ofrecer a sus hijos. Pareciera existir un pacto tácito donde las familias no exigen que se prepare a sus hijos para ingresar a la universidad pero sí se espera que puedan terminar la enseñanza media y no deserten. Y eso que quiénes hablan acá son las apoderadas más cercanas, aquellas que asisten a las reuniones y actividades. El resto de las familias, las que no van al Liceo, quedan totalmente invisibilizadas en sus intereses u opiniones. Para algunos docentes es debido al desinterés por la educación de sus hijos, para otros profesores son las jornadas laborales extensas e intensas que deben trabajar los padres y madres de los jóvenes las que repercuten en su baja participación.

Volviendo a la valoración que las familias hacen sobre la educación que reciben sus hijos, el tema del proyecto intercultural es visto de manera positiva. Sobre todo cuando las características personales de los jóvenes y los cotidianos familiares diversos pueden ser percibidos como una *otredad* potencialmente objeto de discriminación. A continuación, otra cita de la misma

apoderada que hablaba de la tolerancia a los alumnos con orientaciones sexuales diversas.

“Me parece bien que mi hijo estudie en este liceo porque lo aceptan tal como es” (Apoderada 1º A, 1)

Así las posibles falencias del Liceo, expresadas por los apoderados en términos de infraestructura, inasistencias de profesores o cambios en las decisiones tomadas por la dirección del Liceo (sobre todo aquellas vinculadas a la disciplina escolar) quedan en un segundo plano, sí se percibe que la escuela logra construir un espacio de respeto y tolerancia. Las siguientes citas corresponden a madres de dos alumnos de ascendencia mapuche:

“A mi hijo le ha sido de gran apoyo ya que se ha valorizado e interactuado más con sus pares” (Apoderada 1º A, 10)

“Me enorgullece que entienda, se identifique con nuestros orígenes. Que tenga identidad” (Apoderada 2º A, 4)

Como se mencionaba anteriormente, pese a la escasa participación de las familias en el proyecto intercultural del Liceo, de todos modos, surgen voces que identifican un sello referido a lo intercultural y en torno a cuyo eje relacionan ideas y nociones.

“Me encanta que aprenda de otras culturas y conozca otras costumbres diferentes” (Apoderada 1º A, 6)

“Lo encuentro fantástico porque hay niños que no tienen idea de cultura. Por lo menos yo he tenido una muy buena experiencia con mi hija” (Apoderada 1º A, 7)

“Me gusta, le ha ampliado el mundo. Ahora es consciente de que a pesar que las personas vivan en diferentes partes, en el fondo quieren lo mismo” (Apoderada 1º A, 9)

En ese sentido, conceptos como “*culturas*”, “*costumbres*”, y la última cita que podríamos sintetizar como *diversidad* son relacionados con la interculturalidad, y con el tipo de educación que reciben sus hijos. Así puede observarse que de parte de un grupo de apoderados existe una mirada comprensiva sobre lo que el Liceo construye, aunque ellas no tengan el espacio para participar de esas opiniones. Curiosamente, tratándose del grupo de apoderadas más “participativas”, tampoco aparece como un reclamo para ellas el participar en la discusión de esos discursos sobre lo intercultural.

“Es bueno [que enseñen lo intercultural] porque así no hay discriminación con ninguna raza o nacionalidad” (Apoderada 2º A, 8)

“Es muy bueno porque así aprenden sobre nuestros pueblos originarios. Les entusiasma jugar Palin” (Apoderada 2º A, 11)

Es interesante como algunas referencias de las apoderadas también expresan no sólo lo polisémico y ambiguo del concepto de interculturalidad, sino también las diversas nociones a las que puede asociarse: “*razas*”, “*nacionalidades*”, “*etnias*” confluyen en una suerte de danza rota reunida por la no discriminación que alberga, como promesa, ese proyecto, esa educación intercultural.

9.3. Expertos institucionalizados

Finalmente, el grupo de actores e instituciones que sí tienen un margen de participación en los debates al interior del Liceo son los que pueden denominarse como “*expertos institucionalizados*” por cuánto su legitimidad ante el Liceo está dada por la creencia de que disponen de un conocimiento específico que es necesario para el desarrollo del proyecto intercultural en el establecimiento escolar, y que además están respaldados por algún tipo de institucionalidad. Se verá, eso sí, que no es sólo conocimiento lo que supuestamente detentan estos expertos, sino que para las estrategias de puesta en escena (y valor) del proyecto también serán relevantes el *status* que poseen, el poder específico que puedan poner en ejecución para visibilizar y

favorecer el proyecto, y el grado de *prestigio* que puedan evidenciar esos expertos.

A continuación, caracterizaremos algunos de esos expertos que entablaron relación con el Liceo, en el periodo en que se desarrolló el trabajo de campo.

Partiremos con el que presumiblemente más orgullo le da a los directivos del Liceo, que es el vínculo que lograron establecer con UNESCO y que tuvo dos hitos relevantes. El primero, haber obtenido el primer lugar en un concurso mundial sobre afiches escolares sobre la prevención del SIDA, y que fue desarrollado por un grupo de alumnos y por una profesora, Carmela Valdivieso. El segundo hito, se relaciona con la elección del Liceo como parte de las *“escuelas líderes asociadas a la UNESCO”* que no conlleva beneficios en términos pragmáticos de recursos o posibilidades de capacitación para sus profesores o alumnos, pero que a nivel de prestigio y legitimidad es uno de los logros que siempre verbalizan tanto los directivos como los profesores para mostrar los progresos del proyecto, y que también se presenta como un modo de contrastar (y superar) la posición de inferioridad en que los sitúan los bajos resultados que suelen obtener en las evaluaciones que buscan medir la “calidad de la educación” en Chile.

“O sea nosotros en el mes de Junio, ahora de este año, recibimos una certificación de la UNESCO, por ejemplo... que nos acredita como parte de su proyecto de escuelas asociadas; somos escuela asociada de la UNESCO porque les interesó mucho este tema. Yo ten... o sea tenemos un diploma, no cierto, que viene de París y todo... que allá mandamos todo un proceso de postulación y que va... Entonces claro: en Europa es súper valorado el tema (risas)... es reconocido y todo bien. Pero acá... o sea los vecinos, no cierto... “Sí, ya; es bonito, pero...”... No entender que esto es una puerta de futuro... En general... en... no sólo en este país, sino en el mundo; en el mundo el tema de la diversidad es un tema súper desafiante hoy en día.” (Director, 2010).

En cada celebración o acontecimiento, siempre eran invitadas las autoridades de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina, que tiene su base en

Santiago de Chile. Del mismo modo, la mayoría de las veces se hacía presente un par de autoridades de UNESCO, de la división de educación. Quiénes hacían acto de presencia, agradecían la invitación, elogiaban el proyecto intercultural del Liceo, sacaban fotos a la ceremonia y a la infraestructura del Liceo, y luego de conversar unos minutos con el director, se marchaban.

Es interesante cómo, pese a la importancia atribuida al nexo con Unesco, la participación de éste en el desarrollo del proyecto intercultural, propiamente tal, ha sido escaso, por no decir nulo. Sin embargo, en un nivel simbólico el vínculo latente con esta institución era objeto de prestigio y de una legitimidad que le daba sustento al quehacer educativo del Liceo. De alguna manera, era decir “qué importa que nos vaya mal en las evaluaciones de aprendizajes del MINEDUC si somos reconocidos y valorados por UNESCO”. En ese sentido, el reconocimiento simbólico por parte de un organismo global era percibido, como mucho más valioso que el que podían recibir de “poderes locales”.

Otra institución relevante que sí participaba en las discusiones sobre interculturalidad en el Liceo, era la Fundación Equitas dedicada, entre otros temas, al de la diversidad e inclusión educativa. Por ejemplo, con fondos de Ford Foundation administraron, por casi una década, un programa de becas para egresados universitarios pertenecientes a grupos desfavorecidos de América Latina para que pudieran cursar postgrados en universidades de primer nivel.

Cecilia, Coordinadora de Proyectos de Fundación Equitas, y Fabian un joven sociólogo que trabaja en temas de educación intercultural, participaron activamente en los encuentros que comenzaron a llevarse a cabo en el Liceo durante 2012 con invitados “expertos” que exponían sobre diversos temas vinculados a la educación intercultural, y que detallaremos en un par de páginas más adelante.

Precisamente Equitas, cumplió un rol central en estas actividades al servir de articulador con los expertos que fueron invitados a dar esas charlas, y a promover un cierto debate entre la comunidad de docentes y directivos del

Liceo. El peso específico que tiene Equitas en el mundo académico y de la sociedad civil (lo que incluía organizaciones indígenas) le permitía estar en contacto con una pléyade de actores que podían ser interesantes para los directivos del Liceo. Otro ejemplo de la relevancia de Equitas como generador de redes, es que administran la Revista ISEES “*Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*” dedicada al tema de diversidad cultural y educación que potencia aún más esa imagen de plataforma de encuentro con diversos sectores.

En todo caso, no sólo es su potencial articulador el que le da sustento para participar de ciertos espacios al interior del Liceo, también lo es la buena relación que establecieron con Marjorie, la coordinadora del área intercultural entre 2011 y 2012. En distintas oportunidades compartí conversaciones con Marjorie, Cecilia y Fabián sobre lo que ellos creían debía ser el proyecto intercultural del Liceo, el contraste con la realidad, y también la mirada bastante crítica no sólo sobre el tipo de educación neoliberal en Chile, sino también sobre el tipo de sociedad que se había construido en las últimas décadas.

En estas conversaciones, las opiniones de Cecilia y Fabián solían evocar la importancia de generar en el sistema educativo una mayor inclusión de la temática intercultural en los colegios con presencia de alumnado de pueblos originarios o migrantes. También, potenciar una mayor participación de las agrupaciones indígenas en el proyecto del Liceo. Y en especial, a través de una mirada más estructural, dar continuidad a los esfuerzos de valoración de la diversidad acometidos tanto por este Liceo como por otras escuelas, favoreciendo el ingreso a las universidades de alumnado proveniente de contextos vulnerables, a través de medidas de acción afirmativa.

Estas opiniones eran mayoritariamente compartidas por Marjorie, que solía quejarse de que el proyecto intercultural en el Liceo tenía entre otras debilidades su escasa capacidad de asegurar la continuidad del aprendizaje de los alumnos fuera del espacio del Liceo, una vez que acabara su enseñanza media. En ese sentido, muchas veces Marjorie, planteaba la idea de que la educación intercultural en el Liceo era demasiado inocua y poco crítica.

Una institución que también se vinculó de manera significativa con el Liceo, fue el Servicio Jesuita a los Migrantes, aunque aquí más que una institución era una persona, la hermana Yamilé. Quién, ya hemos comentado en otras páginas, cumplía un rol vinculante entre el Liceo y las familias de los alumnos migrantes, y que además presentaba de manera simbólica la voz de las organizaciones migrantes por cuánto (también participando de esos encuentros con expertos) vehiculizaba con sus opiniones aquellos temas que eran relevantes para los migrantes, enfocados principalmente en la importancia de que los jóvenes pudieran acceder a la educación. Manifestaba también el valor que tenía el Liceo de desarrollar una propuesta de educación intercultural en una Comuna como Quilicura donde el tema de la migración se evidenciaba, según ella, “en cada esquina”.

Esta religiosa también generaba espacios de contacto pues organizaba seminarios sobre la temática de la migración donde invitaba a diversas instituciones y personas, entre las cuáles se contaban a los profesores del Liceo.

Su propia historia de vida, hizo trabajo de voluntariado en África, marcaba su aproximación al tema de la interculturalidad. Poniendo especial énfasis en lo que ya mencionamos, una mirada particularista de la cultura, hasta cierto punto incluso esencialista, que demarcaba fronteras ineludibles entre distintas culturas y donde el proceso de integración de los migrantes a la sociedad de acogida era fundamentalmente concebido como problemático.

Ahora bien, cuando me he referido a los “Encuentros” con expertos hablo de unas instancias desarrolladas por el Liceo, con apoyo de Equitas y Yamilé para convocar a expertos en la temática de la educación intercultural. Ejemplificaré estos expertos en dos ponentes en dichos encuentros.

Primero, la exposición de un profesor, Sergio Carihuentro, que ha desarrollado un proyecto intercultural en el sur de Chile en un Liceo en Galvarino, en el área rural de la novena región. Donde se ha incorporado en los procesos

pedagógicos a sabios mapuches que trabajan con los alumnos, para incluir el modo de conocimiento mapuche, *Kimche*, en instancias educativas. Este proyecto pionero en una educación intercultural bilingüe vinculada fuertemente con las comunidades ha sido destacado en seminarios e investigaciones por su carácter integrado a los espacios de interacción local y comunitaria.

La intervención de este profesor fue seguida con mucho interés por los profesores y directivos, sorprendiéndose de la manera en que se vinculaban con la comunidad y las agrupaciones indígenas. Al tiempo que establecían, también, las diferencias de contexto entre la realidad rural supuestamente más cercana con las comunidades y la realidad urbana más “*impersonal y segregada*” en palabras del director.

También les llamó la atención, el diseño similar al de una *ruca*¹⁰⁵ que tenía el edificio moderno del Liceo de Galvarino, en contraste con la infraestructura del Liceo Jorge Indo que curiosamente siendo urbano parecía “más rural” como dijo una profesora en las conversaciones de café en mano, post- exposición. Y por rural se refería a una imagen de algo más precario y pobre.

En una vertiente similar, pero con matices distintos, surge la ponencia de una lingüista mapuche, Elisa Loncón, sobre la importancia de la lengua en un proyecto intercultural, que a su juicio debe ser eminentemente un proyecto intercultural bilingüe. En este punto, algunos profesores y directivos manifestaron la debilidad del Liceo para poder acometer una tarea de esa envergadura pues sus profesores, salvo un par de casos, no dominaban el mapudungun, ni menos el idioma Aymara o Rapanui.

Ese contraste también permitía que al interior del Liceo se reforzara la idea de que su proyecto era sólo de carácter intercultural y no bilingüe, lo cual notoriamente era percibido como algo mucho más ambicioso.

¹⁰⁵ Casa Mapuche.

Algo interesante de la exposición de la lingüista fue su negativa a que se grabara o filmara su presentación señalando que era parte de un trabajo de investigación que aún no se publicaba. Esto de algún modo complementa la imagen de experta con que se potenció su presentación en este encuentro.

Finalmente, mencionaré un grupo de tesistas que realizaron sus investigaciones en el Liceo sobre diferentes temáticas, desde distintas disciplinas, y para diversas titulaciones. Podrían denominarse (casi irónicamente) como “candidatos a expertos”, entre los que también me incluyo.

Tuve conocimiento en el periodo de mi investigación de campo de otros 3 tesistas. Partiendo por Marjorie a quién conocí por intermedio de Celinda en 2010, y que en ese momento realizaba su primera aproximación al Liceo para desarrollar su tesis de titulación como profesora. Cuando Celinda se jubiló, dejó a Marjorie a cargo de la coordinación del área intercultural. En este sentido, sería redundante comentar la injerencia de esa tesista en el proyecto intercultural del Liceo, pues coordinó su ejecución durante dos años. Ella se tituló en 2012, y paradójicamente al final de ese año no se le renovó el contrato y dejó de trabajar ahí.

Otro tesista realizó una investigación para su titulación en lengua inglesa sobre el uso lingüístico de los idiomas de pueblos originarios en el contexto del proyecto intercultural del Liceo.

Durante 2014, mientras escribía los capítulos finales de mi tesis, supe de otra investigación realizada en el Liceo para la titulación como profesora de una tesista, Camila Parra, que estudió el tema de las representaciones interculturales de los alumnos, a través de cuestionarios estructurados durante 2013, cuando yo ya había cerrado mi trabajo de campo.

Y bueno, mi presencia en el Liceo, para poder llevar a cabo la tesis doctoral, implicó mi negociación de distintos roles mientras desarrollaba el trabajo de campo. Por ejemplo, sólo un par de meses después de haber iniciado la investigación, la jefa de UTP del Liceo me pidió que hiciera una exposición en

la Jornada de Reflexión Intercultural del Liceo en Noviembre 2010, a la que no tenía ninguna posibilidad de negarme pues ya había recibido las autorizaciones del Liceo para moverme libremente por sus espacios y poder observar todas las instancias que me interesaran. De ese modo ya estaba comprometido.

La jefa de UTP me pidió que mi exposición fuera una aproximación un poco más teórica, *“ya que vienes llegando de tu doctorado en España”*. Hablé sobre los distintos tipos de educación intercultural que se han desarrollado en las últimas décadas ante un auditorio compuesto por profesores, directivos, algunos alumnos y algunos apoderados. Una suerte de rito de paso que me permitió al menos legitimar mi presencia en el Liceo, pero que en modo alguno implicó que lo que expuse fuese integrado al proyecto del Liceo. Como me comentó un profesor un par de semanas después: *“fue buena tu exposición, a mi me interesan esos conceptos, pero seguramente si le preguntas a los otros profes o alumnos nadie se acuerda de lo que dijiste tú o de lo que dije yo”*.

Además de expositor, presentado como *“experto en educación intercultural”*, también ocupé el rol de corrector de tesis para Marjorie, quién me pidió un par de veces que le revisara la tesis y le aportara comentarios. Esa tarea tampoco podía rechazarla, pues Marjorie básicamente se había convertido en una de las informantes más importantes en mi investigación y era imposible negarme a ayudarla en lo que pudiera.

Afortunadamente el enfoque de su tesis, aunque era sobre el proyecto intercultural del Liceo, era distinto al mío tanto por las disciplinas diferentes en que trabajábamos como por los distintos objetos de estudio que definimos. Ella se enfocó en el proyecto intercultural del Liceo como posibilidad de generar liderazgos pedagógicos, mientras que para mí lo relevante era analizar las representaciones étnicas que se construían en el Liceo desde una aproximación etnográfica. De todos modos, era una posición delicada la de ayudar a terminar la tesis a una informante, que a la vez ocupaba un rol central como coordinadora del proyecto intercultural, en el mismo contexto de estudio.

Con estos dos ejemplos, pretendo caracterizar la complejidad de roles que debí asumir en los casi tres años de trabajo en el Liceo y que claramente excedieron la pretensión de ser sólo un etnógrafo. Al tiempo que forjé relaciones de amistad, y que distintas personas valoraban mi presencia en el Liceo, también debía tratar de que esa buena valoración no implicara ser invitado a participar en el desarrollo del proyecto intercultural del Liceo de manera más activa. Ni mucho menos influir, aunque fuera del modo más mínimo, en la construcción de representaciones que yo trataba de estudiar. Creo finalmente haber conseguido eso, estableciendo en mi entrada al campo, en mi primera conversación con cada actor del Liceo, que mi retribución al proyecto sería entregar un resumen de la tesis cuando la terminase. Al tiempo que, conscientemente, trabajé una relación social con la comunidad del Liceo basada en las “buenas distancias”. Vale decir, que pese a tener que cumplir, a veces, distintos roles, no se perdiera de vista ante la comunidad escolar, que mi labor no era otra que realizar una investigación.

Finalmente, la presencia de esos diversos expertos que entraban en contacto con el Liceo, grafica la posición de esta institución escolar que buscaba generar ciertas alianzas para validar ese proyecto intercultural que era declarado, como continuamente repetía el Director en las celebraciones que contaban con la asistencia de invitados externos, como un “proyecto en progreso, no concluido”. Con lo cual dejaba en el aire su carácter inconcluso, y hasta cierto punto ambiguo e indeterminado.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

En el lapso que siguió al cierre de mi trabajo de campo, en diciembre de 2012, importantes cambios ocurrieron en el Liceo. A la coordinadora del área intercultural no le renovaron el contrato en esta institución, por lo cual llegó otra persona a hacerse cargo del Proyecto desde marzo de 2013, mostrando de algún modo esa inestabilidad laboral constante de los docentes y lo complejo de lograr una continuidad con respecto al proyecto. De igual modo, a finales de 2013, el director deja su cargo en el Liceo siendo reemplazado por otro.

Finalmente, en marzo de 2014 el Liceo es trasladado a otra ubicación en la comuna, cumpliendo los temores de alumnos y profesores que en distintas instancias señalaron su preocupación frente a los rumores de cierre o traslado del Liceo. En este sentido, el cambio del Liceo a otra ubicación (paradojalmente el espacio que ocuparon para una de las jornadas de sensibilización a los primeros medios) fue la alternativa menos drástica de ese “destino inexorable”, que parecían intuir varios de sus actores.

Estos datos más recientes vienen a mostrar la constante de un proyecto intercultural que aún siendo remarcado insistentemente como el único “Liceo intercultural en Santiago” convive cotidianamente con la necesidad de legitimarse para asegurar su permanencia.

En estas conclusiones, trataré de retomar algunos de los hilos planteados en los capítulos de análisis que ponen en perspectiva los procesos complejos de elaboración y re-elaboración de representaciones sobre lo étnico, que son producto, en parte, de aquella declaración de principio que trata de imprimir esta institución escolar para señalar su objetivo de discutir el tipo de educación formal homogeneizante llevada a cabo históricamente por la educación chilena. El alcance e impacto de ese proyecto, a la luz, de las últimas informaciones

planteadas refuerza una imagen de proyecto no consolidado, contradictorio y discontinuo.

Primera reflexión: Sobre el papel de la agencia en la construcción del proyecto intercultural

La construcción del proyecto intercultural en el Liceo, así como de las representaciones que comienzan a desarrollarse paulatinamente en ese entorno escolar, surgen desde la motivación de la primera coordinadora del proyecto, Celinda, enfrentada al desafío de revalorar la historia de los pueblos originarios, como un método de combatir la discriminación al interior del espacio escolar. El medio establecido para dicho fin pasaba por positivizar los aportes, tradiciones y cosmovisiones de estos pueblos para fomentar la identificación de los alumnos pertenecientes a familias de origen mapuche con ese legado étnico.

La generación de ese proyecto, lógicamente no puede asociarse exclusivamente a los esfuerzos de esta profesora, pues su centralidad para el Liceo se fue posicionando con el aporte de otros docentes y directivos. Pero es justo señalar que, en su origen, la autoría de esta iniciativa fue compartida por esta docente y por la directora que ejercía en esa época.

A diferencia de la mayoría de proyectos de educación intercultural cuya implementación parte desde el Estado, sobre todo a partir del Programa Orígenes, lo que comenzó a instaurarse en este Liceo emerge en gran medida desde la preocupación de un sector de la comunidad escolar con respecto a la discriminación que, según el relato de los entrevistados, sufrían los alumnos identificados como mapuches.

El carácter propio de su proyecto, avalado lógicamente por el Ministerio de Educación al ser un Liceo municipal, refleja en gran medida el sentido ambiguo de su desarrollo, pues en esa cierta autonomía radica su fuerza, pero también su debilidad de no poder consolidarse.

Volviendo al tema de la producción del proyecto de interculturalidad, se puede relacionar aquel anhelo de re-descubrimiento (o re-invenición) de esa identificación étnica en los alumnos, manifestado por esa coordinadora, con su propia trayectoria vital que la llevó a reconocer un legado familiar silenciado y ocultado, al cual ella ya adulta se acercó para re-conocerlo. Evidentemente esto no se basa sólo en deseos individuales, la propia elaboración del proyecto, los discursos planteados y las representaciones de lo étnico construidas, a menudo con un carácter reivindicativo y a veces contestatario, plantea las posiciones sociales desde donde va a hablar esta coordinadora, y también su sucesora, y los fundamentos que buscarán hacer valer en conexión con discusiones y planteamientos sobre las condiciones históricas de los pueblos originarios.

En las entrevistas y conversaciones, la coordinadora reiteró su ideal de la educación como un agente de transformación social. Es entonces, que su apuesta por este proyecto intercultural puede relacionarse con su adscripción a una identidad Mapuche que antes no había desarrollado. También forman parte de esos vínculos, su conciencia de trabajar en un contexto social vulnerable y su pensamiento político y social. Vuelvo a mencionar en este sentido que uno de los primeros símbolos que me llamó la atención al conocerla, al comienzo de mi trabajo de campo, fue un prendedor que colgado a la izquierda de su pecho, decía: *“libertad para los presos políticos mapuches”*.

La idea, por supuesto, no es hacer un elogio personal a esta coordinadora (aunque probablemente se lo merezca), sino remarcar el carácter más local con que emerge este proyecto intercultural, a diferencia de aquellos surgidos desde el Estado e implementados en aquellas áreas, fundamentalmente rurales, signadas (y categorizadas) como áreas con población indígena.

Esa cierta mirada docente que construye la interculturalidad como *“vacuna que los defiende de la discriminación”* (Catalán 2013: 32), vuelve a aparecer en este contexto para ser cargado de un sentido normativo y convivencial, a la espera de disminuir los niveles de agresividad y conflictos en las aulas con presencia de alumnado categorizado como perteneciente a los pueblos originarios. Dicho

objetivo, como mencioné en el capítulo de “*Ambientes...*”, es percibido como bastante exitoso por la comunidad escolar, donde aludían habitualmente a la no existencia de discriminación en este espacio. El tema del origen étnico, o del origen de los alumnos migrantes, en general, ya no se percibe como un foco de conflicto, y los problemas de convivencia escolar se trasladan a otros ejes de relación.

La agencialidad que hace emerger este proyecto, como ya señalé, tiene como una de sus características el grado de independencia con que comenzó a implementarse, distanciada en su creación de la mirada e intervención del PEIB del Ministerio de Educación. Para ello se utilizó el margen de acción otorgado por la ley educacional para generar proyectos educativos institucionales (PEI) particulares a la realidad de cada establecimiento escolar. Luego, en todo caso, debió ponerse bajo la evaluación del MINEDUC y del Departamento de Educación Municipal para cumplir con la legalidad de su puesta en marcha.

Esto se tradujo en el desarrollo, no acabado a juicio de Marjorie, de un PEII (Proyecto Educativo Institucional Intercultural) que organizaba el espíritu del proyecto intercultural y que definía las 4 acciones a llevar a cabo en el Liceo. Parte de las críticas de ambas coordinadoras son que extrañamente el documento generado nunca estaba a disposición de ellas, y “*que se perdió*” al ir de una institución burocrática a otra. Por lo cual, cada una en su momento, debió contar sólo con un breve resumen (de 3 páginas y media), y un esquema de dicho proyecto (en *power point*) que mencionaba las acciones más relevantes a desarrollar. “*No hay PEII*”, mencionaba una y otra vez Marjorie para aludir a la ausencia de un documento que explicitara ese proyecto.

Es entonces, cuando se puede apreciar, que la supuesta fortaleza de un proyecto pensado desde el mismo Liceo y que podría garantizar su contextualización (crítica manifiesta al PEIB del Mineduc que en diversas investigaciones se menciona como muy ruralizante, folcklorizante y patrimonializante), deviene en una debilidad marcada por la inconsistencia de los procesos internos del Liceo, que no lograron consolidar una “carta de

navegación”, un PEI intercultural que fuese de conocimiento más amplio al interior de todos los estamentos de la comunidad escolar.

De este modo, el proyecto que finalmente se va a poner en marcha, no es necesariamente el mismo que pensaron Celinda, la directora y el equipo docente que trabajó en el primer período. El pensamiento más crítico que llegó a manifestar la primera coordinadora fue de algún modo suavizado, al interior de la institución, por una perspectiva más vinculada a generar espacios de convivencia escolar, y no necesariamente de transformación social.

Esa tensión constante, entre una mirada más crítica de Celinda, primero, y luego de Marjorie, resultó en un desgaste para ambas. Una se jubiló agotada por, en sus palabras, “*remar contra la corriente*”, y a la otra después de múltiples desaveniencias con los directivos no le fue renovado su contrato anual.

Segunda reflexión: La marginalización del Liceo

Aquella metáfora del “*Liceo como isla*” representa adecuadamente tanto su ubicación espacial, rodeada de fábricas y autopistas, como su pretendida labor de contención social ante un entorno catalogado por sus actores como problemático. Sin embargo, adquiere un carácter más complejo al reflexionar sobre la distancia que el Liceo manifiesta tanto del PEIB ministerial, de la Dirección de Educación del Ministerio y de las asociaciones indígenas. Al fin y al cabo el Liceo va quedando encerrado en sí mismo, sin conexión con los poderes que lo administran, ni con las comunidades que busca apoyar.

El Liceo se encontrará en los márgenes del *campo intercultural* (Boccará 2012) que construyen esos actores (Ministerio, Municipalidad, Asociaciones) y quedará en ese sentido relegado a una autonomía sólo en apariencia positiva, pues deberá convivir todos los años con rumores de cierre ante un número de matrículas que no repunta, o de una re-localización justificada en las malas

condiciones de infraestructura que posee el Liceo, lo que al final no fue un argumento decisivo, pues otro colegio se trasladó a esas dependencias¹⁰⁶.

La ubicación en la que fue re-localizado el Liceo es aún más marginal y lejana con respecto al centro de la comuna, de hecho como se hace mención en la nota citada, son necesarios buses de acercamiento para llevar a los alumnos. En ese sentido su marginalización opera en el plano simbólico (al no establecer vínculos significativos con otras instituciones que le ayuden a desarrollar su proyecto), geográficamente se aleja de los núcleos urbanos de la comuna (está ubicada en un sector de menos viviendas) y de infraestructura (por cuanto el espacio al que se trasladó el Liceo debió ser habilitado, por ejemplo, con agua potable para su funcionamiento). Debido a ello, su marginalización, lo dejará en una constante precariedad ante los poderes que la administran.

Por otra parte, sólo tendrá una vinculación instrumental con las asociaciones indígenas, contactándose con ellas en las cercanías de algún evento (año nuevo indígena o Feria Intercultural) que requiera la presencia legitimadora de algún representante étnico. Dinámica que levantará suspicacias tanto de las asociaciones indígenas como de las coordinadoras interculturales y de los educadores tradicionales, que verán en este hecho un indicio del verdadero carácter institucional que adquiere el proyecto, limitando al mínimo posible la participación de las comunidades.

De este modo, no saber jugar el juego de la participación en el campo intercultural, producirá que el Liceo se mantenga al margen de los lugares institucionales donde se pueden discutir cambios más estructurales. Su esfera de acción quedará entonces limitada a las cuatro paredes del establecimiento, con escaso impacto hacia fuera. Sólo algunos “puentes colgantes” serán

¹⁰⁶ “Este año los jóvenes del Liceo Alcalde Jorge Indo, se trasladarán de establecimiento, debido a que se realizará la reconstrucción de la Escuela Luis Cruz Martínez nº 334, lo que conllevo a que esta escuela básica funcionara en las dependencias del liceo.

Es así que se dispuso la mejora de las instalaciones de la Escuela Soldado Héroe Miguel Prado, ubicada en San Ignacio (Calle Caupolicán #8990 Frente a Casona San Ignacio) donde serán trasladados los alumnos del Liceo Alcalde Jorge Indo y además contarán con un bus de acercamiento para los alumnos que asistan al liceo, con trayecto ida y vuelta...” Fuente: Departamento Educación Municipal Quilicura, 2014.

http://www.demquilicura.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=243:avanzan-trabajos-en-escuela-que-recibira-temporalmente-a-liceo-jorge-indo&catid=1:latest-news&Itemid=123

tendidos hacia instituciones específicas (Unesco, Equitas, etc.) como un modo de nutrir y visibilizar el proyecto.

El carácter burocrático y de fomento a la participación como dispositivo de control por el Estado (Boccaro y Bolados 2008), muestra cómo se obturan y se invisibilizan aquellos proyectos que no cuentan con su beneplácito. Estamos hablando del único Liceo en la capital del país, con un declarado proyecto intercultural en su enseñanza, que podría ser apoyado tanto económica como organizativamente por el Mineduc, y que sin embargo no es potenciado.

De este modo, el Liceo se ve envuelto en un proceso de marginalización, al no contar con estrategias de relacionamiento con los poderes e instituciones que lo invisten de legitimidad, y que a la vez lo pueden sostener, incluso financieramente. Entonces, siguiendo las pistas dejadas por García Canclini (2006), nos encontramos que a veces las *desconexiones* van a acentuar las *desigualdades*, cuando un proyecto autónomo no puede (o no sabe, o no quiere) transformar su capital simbólico, su condición “especial”, en capital social y económico que permita su mejor posicionamiento para garantizar su existencia.

Se aprecia un sentido compartido que recorre el Liceo, la percepción de no ser valorados institucionalmente. Lo que es procesado por directivos, profesores y alumnos como un desconocimiento más que se suma a las condiciones de desigualdad que deben enfrentar por ser una escuela municipal, y estar en una Comuna con recursos escasos. Condiciones de latente vulnerabilidad que, como mencioné en su momento, se van a traducir en una alta rotación de profesores lo que dificultará el proceso de “sedimentación” del proyecto intercultural, escasos materiales pedagógicos sobre todo para talleres o actividades de carácter más práctico, y también espacios más amigables para llevar a cabo el proyecto intercultural.

En otro sentido, y retomando la distancia del Liceo con las organizaciones indígenas, e inclusive comunitarias, de su entorno local, se hace particularmente notorio, que las representaciones sobre lo étnico construidas

en el espacio de la escuela, no poseen ningún contrapeso ni interpelación de parte de las asociaciones u otras organizaciones de carácter étnico o migrante. Lo cual nos lleva al siguiente punto.

Tercera reflexión: Un proyecto inconcluso más cercano a la interculturalidad funcional que a la interculturalidad crítica

El proyecto intercultural del Liceo se plantea constantemente como “inconcluso”. Lo que puede apreciarse en diversas pistas, la falta de un PEI intercultural definido y desarrollado, la rotación de profesores y coordinadoras, y la reiterada declaración del Director sobre ese carácter no concluido, que operaba en parte para minimizar las falencias y contradicciones del proceso.

Todo ello repercutía en los inconvenientes del Liceo por afianzar un estilo “intercultural” en todos sus estamentos, más allá de la puesta en escena performativa de sus actividades que trataban de ser transversales. Precisamente ese carácter inconcluso también se observará en aquel ideal de interculturalidad crítica con que ambas coordinadoras se sentían cercanas.

El sentido crítico sobre la sociedad chilena y la creencia en la pedagogía intercultural como una herramienta transformadora, acercaban más la posición de las coordinadoras hacia una interculturalidad más crítica que funcional, como sí era percibida y vehiculizada por los directivos y demás docentes.

Las coordinadoras del área intercultural del Liceo, vivieron procesos similares de reconocimiento de una tradición familiar ocultada, que gatilló en ellas reapropiaciones de ese legado mapuche y también su identificación con ese pueblo. Así, pese a ser de diferentes generaciones (una a punto de jubilar cuando la conocí en el Liceo, la otra recién egresada de Pedagogía), con distintas trayectorias vitales, compartían una idea común. La idea de que el proyecto intercultural podía ser un mecanismo de transformación en la vida de los alumnos, reconociéndose como parte de una tradición cultural indígena en el caso de aquellos chicos de familias mapuche, o bien, en el resto del

alumnado, aprender a valorar la herencia cultural de los pueblos originarios del país, respetando las diferencias y evitando actitudes discriminadoras.

En ese sentido, su ideario de interculturalidad se desplegaba en dos planos. Por una parte, movilizar mecanismos de re-identificación étnica que posibilitará en sus alumnos, categorizados como potencialmente indígenas, el reconocimiento de esa identidad negada. Y a la vez, al enseñar (y normativizar) al resto de los estudiantes para que valoren las diferencias culturales de esa otredad étnica, propender a un cambio social en un país percibido, por ellas, como racista y clasista.

Las posibilidades de generar esas re-identificaciones étnicas muestran un alcance limitado, pues sólo opera como rescate de ciertas actividades y de cierto pasado familiar en aquellos alumnos que manifiestan un interés personal en ello. Aún así, las coordinadoras y los educadores tradicionales de los cursos de “*Culturas...*”, plantean como positivo que uno u otro alumno que negaba su ascendencia indígena terminará por reconocerla y valorarla. En ese sentido, esos pocos casos eran especialmente valorados por los docentes al punto de individualizarlos con claridad. Casos en los que, al parecer, las representaciones construidas desde el Liceo que valorizaban las tradiciones indígenas lograban empalmar con las inquietudes de esos alumnos. Incluso, podía observarse ese fenómeno en alumnos que no siendo indígenas, podían tomar un reconocimiento afectivo y emotivo con las etnias presentes en el país aún sin reconocerse como tales. Muestra notoria de ello, eran los chicos que participaban constantemente en las actividades del Liceo, comprometidos y “con la camiseta puesta” del Liceo.

Por otra parte, esa labor de sensibilización en los alumnos sí adquiría un carácter más extensivo en el Liceo, por ejemplo en la escasa conflictividad por motivos étnicos o raciales, a la que aludían la mayoría de los actores de la institución. En este punto es necesario recalcar, que esa noción recurrente de que el Liceo era “*tranquilo*” refiere sobre todo al límite en el que su comunidad escolar traza la diferencia entre un entorno escolar “tranquilo” de uno “violento”, y que es sobre la base de la existencia o no de violencia física. En reiteradas

ocasiones escuché, de parte de docentes y alumnos, la idea de que en otros liceos municipales de entornos sociales similares había peleas, violencia hacia los profesores y entre alumnos, que a veces incluso llegaba hasta el uso de armas. Entonces se argumentaba que nada de eso ocurría en el Liceo. Y al menos durante mi trabajo de campo tampoco observé conductas de violencia explícita.

En ese sentido era frecuente entre un amplio grupo de alumnos señalar que se sentían parte de una “*familia*” en el Liceo, y eso lo conectaban con la condición de ser un establecimiento intercultural, “*diferente*” y “*único*”. En ese nivel, al menos, fue posible observar que el proyecto intercultural fomentaba un sentido de comunidad, de poseer una identidad grupal que podía coexistir con el individualismo, y la sensación imperante de una educación que se legitima sobre la base de mediciones, evaluaciones y *rankings*.

De un modo, en parte, ambiguo, el proyecto intercultural del Liceo se fundamenta en la voluntad de generar identificaciones basadas en lo que se puede relacionar con las *formas comunitarias* (Dubar 2002) pero al hacerlo en el seno de una institución focalizada en las *formas societarias*, se genera una contradicción de difícil solución. En este sentido, reivindicar ciertas formas comunitarias que se van a relacionar con ese supuesto legado de los pueblos originarios, va a aludir a distintos itinerarios y posiciones de los actores al interior de la escuela, para algunos va a ser una elección, para otros una imposición, y algunos también se posicionarán de manera distante.

De todos modos, cabe la duda de si ese sentido compartido y tolerante impulsado por la institución a través de su proyecto intercultural lograba sólo una identificación momentánea y acotada o también se ampliaba a otros ámbitos en la vida de sus actores. Por ejemplo, si una vez egresados del Liceo, los alumnos mantendrían prácticas y discursos respetuosos con las diferencias étnicas o culturales, o bien, en el transcurso de sus trayectorias vitales ya no desarrollarían esas conductas.

Una pista sobre esto, la aportó la entrevista realizada a un par de alumnos que habían egresado del Liceo un par de años atrás. La dificultad de poder contactar a ex alumnos para entrevistarlos fue una complejidad añadida pues el Liceo no tenía actualizado sus datos de contacto. Sin embargo, lo que estos jóvenes no indígenas aportaron era que si bien en algunas circunstancias de su vida al tener contacto con personas pertenecientes a pueblos originarios podían comentarles la experiencia de haber estudiado en un Liceo intercultural, era poco más lo que podían poner en evidencia. Señalaban que lo más valioso de estudiar en el Liceo era haber cambiado sus propias miradas discriminadoras y tener más respeto por el otro, pero que al insertarse en el mundo laboral o en sus propios barrios eran muy escasas las posibilidades de interactuar de un modo “intercultural” y mucho más limitadas las posibilidades de influenciar a otros a cambiar sus potenciales comportamientos discriminatorios. Esto podría conectarse con la idea planteada por Lahire de los actores sociales provistos de *“stock de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados, y, en consecuencia, con prácticas heterogéneas (e incluso contradictorias)”* (2001: 46-47) conformados en ámbitos diversos y que pueden, a su vez, desarrollarse también en una pluralidad de escenarios.

Como mencioné, es una pista, no permite generalizar ni señalar tendencias, pero al menos permite vislumbrar de modo tentativo que el impacto del proyecto intercultural no es expansivo fuera de las paredes del Liceo hacia otros sujetos. Pero en cambio, si presenta la posibilidad de que los alumnos que pasaron por el Liceo, lo incorporen dentro de sus potenciales hábitos y acciones para actuar en ciertos contextos. Probablemente, este pueda ser un interesante foco de estudio para otra investigación.

Cuarta reflexión: Paradojas de subalternidad

El proyecto intercultural del Liceo trata de hablar por el otro, contar una historia diferente al relato oficial desarrollado por la educación chilena desde ese proyecto nacional homogeneizante que analizamos en el capítulo 4, para poner en valor la tradición cultural de los pueblos originarios. Esa intencionalidad declarada es la que va a determinar la generación de representaciones de

carácter reivindicativo, que tratarán de visibilizar y positivizar la historia, modos de vida, filosofía y espiritualidad de los Mapuche, Aymara y Rapa nui.

Pero aunque el discurso puede vincularse con un enfoque más contestatario, éste será construido desde la institución escolar con apego a una lógica que corta y segmenta los conocimientos para transformarlos en unidades de aprendizaje. El contínuum de la vida social se transformará por ese arbitrio en fragmentos seleccionados de una cultura. Este mecanismo que sustancializa tradiciones culturales va a ir de la mano con la necesidad sentida de revalorizar a esos pueblos pero lo hará traduciendo esas dinámicas vitales en versiones pedagógicas del pasado o del cotidiano de ellos.

¿Puede hablar el subalterno? Se preguntaba Spivak (2003)... en este Liceo, a veces si, a menudo no. Si bien las coordinadoras del área intercultural y los educadores tradicionales de los cursos de “*culturas...*” hablan y construyen sus representaciones de lo étnico, desde sus subjetividades atravesadas por sus re-identificaciones identitarias, su participación o relación con las organizaciones indígenas, y la contra-respuesta a estructuras históricas que situaron a los pueblos originarios en una posición inferior y desigual en la construcción del estado-nación chileno, lo hacen teniendo que acomodar sus discursos y prácticas de enseñanza a la realidad escolar burocrática, evaluable y homogénea.

Por otra parte, la participación de asociaciones y organizaciones indígenas de la comuna está limitada a un par de veces al año, a aquellas celebraciones marcadas en el calendario del Liceo, pero carece de espacios de diálogo o participación al interior de éste. Desde ese punto de vista, las personas de las asociaciones con las que se pudo conversar planteaban su valoración de que se enseñara sobre las culturas indígenas en la escuela, pero a la vez se distanciaban de lo que ahí ocurría pues no tenían ningún grado de influencia en dicho espacio.

Si se consideran voces “subalternas” las que a ratos plantean esas representaciones positivas de la otredad, esas voces producidas en el Liceo se

van apagando según se alejan del espacio escolar y se acercan a los poderes locales o centrales. Donde no se les otorga reconocimiento dentro de ese campo intercultural institucionalizado. De este modo, sus representaciones se jugarán al interior de las “cuatro paredes” del Liceo, y su potencial crítico o contestatario del sistema, quedará limitado y desactivado.

El proyecto intercultural pensado y sentido por las coordinadoras, será procesado para ponerse en marcha en su implementación tanto por los directivos que le van a conferir su carácter institucionalizado, como por los otros docentes que con su apoyo (o al menos su no resistencia declarada) le otorgarán la legitimidad interna, y la “ilusión” de su puesta en escena transversal.

De este modo, el proyecto intercultural pensado originalmente como motor de transformación social deviene en pura *voluntad de ser*, un *objeto de deseo* en un sentido casi lacaniano. Opera ya desprovisto de su anhelo más contestatario, movido a merced de las lentas mareas de la educación municipal. Carente de alguna estrategia para conectarse con las comunidades de las que trata de hablar, las instrumentaliza para darle fortaleza a su visibilidad performativa pero en ese “matrimonio por conveniencia”, donde los representantes de las asociaciones acceden a visibilizar sus prácticas rituales, hay más desconfianza que complicidad.

El Liceo va a construir representaciones sin un contrapeso comunitario, ni de las asociaciones. Generadas por los educadores tradicionales de los cursos de “Culturas...” y las coordinadoras del área intercultural, esas representaciones no tendrán ni la posibilidad de ser consensuadas, ni contestadas, ni resistidas por los pueblos de las que hablarán. En ese sentido, cada docente o educador tradicional al referir una representación será el único responsable de las imágenes construidas, de los valores expresados, de las ideas movilizadas. Será el complejo nudo de su subjetividad, su trayectoria vital, y sus plurales “*stock de acciones*” (Lahire 2005) los que deberá poner en juego para resolver la ecuación: *culturas vivas/educación que segmenta*. El cómo y desde donde elaborarán esas representaciones que dialogan con otras representaciones,

supuestamente dominantes y homogeneizadoras, señalará el grado de reivindicación, contestación o complementación que se planteará.

Así se va a desplegar esa dualidad de la representación como *imagen de algo o alguien*, y de la representación como *ser representante de algo o alguien*. Por una parte, las representaciones sobre los pueblos originarios se construirán en el cruce entre la toma de posiciones de las coordinadoras del área intercultural y los encargados de los cursos de culturas, y la institución escolar que las dotará de legitimidad. Mientras que en otro nivel, estará en duda su segunda connotación, ¿quién representa a esos pueblos?, ¿el educador tradicional?, ¿la coordinadora de área?, ¿el director?, ¿el Liceo? Ese quiebre alude también a una distinción falsa pero eficaz, la representación de las identidades como imaginario es permitida hasta cierto punto, pero la representación con posibilidades de generar agencia en el plano político es neutralizada e incluso abortada por la misma incapacidad de la institución escolar de vincularse con las comunidades de las que “habla”.

Quinta reflexión: El tipo de representaciones construidas

Las representaciones identificadas tienen un enfoque reivindicativo, están fundamentalmente ancladas al pasado para plantear una historia alternativa de los pueblos originarios, paralela a la historia oficial.

Siguiendo la distinción de Moscovici (1979) sobre objetivación y anclaje, podríamos señalar que las representaciones se anclan en el alumnado no sólo por la discursividad con que las construyen los educadores tradicionales, sino también por la puesta en escena de las prácticas de carácter “culturalista” que manifiestan en festividades, ritos y actividades nominalmente “interculturales”.

En ese sentido, se genera una normativización al interior del Liceo que marca ciertos comportamientos como valorados (respeto a la otredad, no discriminación, celebración de las diferencias culturales) mientras que se transforman en una suerte de tabú prácticas discriminatorias o xenófobas u homofóbicas. Casi con un sentido multiculturalista en su proceder se bloquea,

negativiza y niega la posibilidad de que existan prácticas que contradigan la convivencia intercultural establecida como condición identitaria, al interior del Liceo. Eso, por supuesto, no impide la existencia de otros conflictos por diferenciación social ya sea de tipo socioeconómica o de prestigio social (ejemplo, la mirada discriminatoria sobre *los flaites*).

Las representaciones, tomando los conceptos de *núcleo* y *periferia* de Abric (2001), pueden considerarse construidas sobre el eje de la *reivindicación positiva del acervo cultural indígena*, de ahí se procederán a articular diferentes representaciones que tendrán por eje común tratar de re-emplazar a una representación dominante que desvaloriza lo indígena por otra que visibilice y valore su imagen.

En el sentido planteado por Hall y Spivak, se puede señalar que las representaciones esgrimidas como parte del proyecto intercultural del Liceo obedecen a una lógica que discursivamente trata de hacer escuchar las voces acalladas de los pueblos originarios. Reconstruir un imaginario histórico que supere las verdades dominantes aprendidas y reproducidas en un escenario de *subalternidad*. Sin embargo, ese carácter inconcluso, contradictorio y limitado que adopta el proyecto se queda en el nivel discursivo, declarativo y normativo pero no acaba por cuestionar esa *colonialidad del saber* que implica el tratar de enseñar interculturalidad desde una institución particularmente homogenizante y burocratizante como la escuela.

El proyecto intercultural, dotado de la voluntad de proyectarse en el tiempo, se institucionaliza produciendo la esencialización de estereotipos positivos y representaciones con un marcado espíritu de re-invenición de la historia, pues se reúnen dos mecanismos que operan en el plano de la objetivación: La escuela que produce sujetos por medio de la objetivación de la realidad devenida en conocimiento segmentado, y por otra parte, surgen señas del “*esencialismo estratégico*” con el que pueden operar los grupos étnicos, que de un modo intuitivo tratan de reproducir las coordinadoras del área y los docentes de las “*culturas...*” motivados por su propia adscripción étnica, y por sus procesos de re-identificación con dichos grupos, que los vincula a la agenda

reivindicativa de estos grupos. En este punto, se conecta con lo que Bourdieu plantea sobre la objetivación en el discurso.

“El acto de categorización, cuando consigue hacerse reconocer o es ejercido por una autoridad reconocida, ejerce por sí mismo un poder: como las categorías de parentesco, las categorías “étnicas” o “regionales” instituyen una realidad utilizando el poder de revelación y de construcción ejercido por la objetivación en el discurso” (Bourdieu 2001: 90)

El proyecto intercultural va a producir ideológicamente ciertas representaciones. Evidentemente, lo intercultural como proyecto, también será producido por la ideología. Por eso, en ambos planos estará presente la preocupación no sólo por la creación de las representaciones a un nivel discursivo sino también por el control y la administración de esos referentes imaginarios que tornan en símbolos que condensan los sentidos vinculantes esperados para generar ciertas prácticas de convivencia en los sujetos de la comunidad escolar, o dicho de otro modo, para instaurar un tipo de realidad.

Sexta reflexión: La construcción de las representaciones sobre lo étnico

Como mencioné anteriormente, las representaciones que construyen los docentes (fundamentalmente las coordinadoras del área y los profesores-educadores tradicionales) toman como eje central el de la *reivindicación positiva del acervo cultural indígena*. Dicha mención al “acervo” no es azarosa pues se conecta con esa esencialización/objetivación que producen estas representaciones emergentes generando una “colección” de símbolos patrimonializables.

Algunas de estas representaciones son evidentes y tienen hasta cierto punto un carácter *ontológico* por cuánto definen cómo serán entendidos esos grupos étnicos que devienen en culturas. Por ejemplo, aquellas que por su propia denominación entregan pistas sobre cómo se vislumbra su existencia, las *“culturas vivas”* con que se nombra a los cursos de culturas indígenas que

existen en Chile (Mapuche, Aymara, Rapa Nui). El origen de lo indígena se concibe en esa narración asociada a las “*culturas madres*”, no extintas, no muertas, no desaparecidas, sino que maternas, originales, proveedoras de una densidad temporal que hunde sus raíces en una imaginada continuidad cultural entre lo Chavin, lo Inca, lo Olmeca y los pueblos originarios “vivos”.

Otras representaciones se configuran sobre un *eje temporal/histórico* vinculado al sustrato colonial y formativo de lo latinoamericano, donde se da cuenta de la conquista española como el momento del quiebre en la continuidad vital indígena. Esa ruptura se va a leer desde la representación de la “*conquista/invasión*”, donde un agente externo va a romper la armonía de los pueblos indígenas. Relacionado con este momento, caracterizado como bisagra en la historia de los pueblos originarios, deviene la representación de que “*Latinoamérica tiene raíces indígenas*”. Pero también se va a señalar a *lo chileno*, en tanto proyecto nacional, como fuente de “*despojo*”. Esta representación relacionada a la idea de haber sido “desposeído” (de territorios, lengua, tradiciones, etc.) deviene en una mirada cercana a lo post-colonial.

Volviendo a la idea de las raíces indígenas, se van a plantear dos tipos de representaciones complementarias. Primero, aquella que puede sintetizarse en la idea de “*la autenticidad de lo indígena*” fundado en rasgos de tradicionalidad y patrimonio que pueden reconocerse en un pueblo originario, con un claro sentido esencialista. Y por otra parte, la contradictoria relación con el nuevo sujeto que emerge de la situación colonial, el mestizo.

En ese sentido, las representaciones de lo étnico incluirán, más no desarrollarán, la existencia de un “*mestizo visibilizado*” que, en un esfuerzo de complejizar la realidad latinoamericana como no exclusivamente indígena, se conceptualizará como la fusión de las raíces indígenas y españolas. Pero donde su presencia latente, quedará “sujetada” entre la negación de su carácter (nadie se reconocerá como mestizo) y la naturalización de un orden que jerarquiza grupos sociales, donde lo indígena será ubicado como el último escalón social.

Otra representación que muestra el poder de construir un nuevo relato histórico es el que reivindica la presencia de héroes históricos y figuras míticas portadores de valores positivos como la valentía, la resistencia, la inteligencia dentro de los que se menciona a “*Leftrarú*” (Lautaro), poniendo de relieve la necesidad de héroes que sinteticen los valores del grupo étnico.

Un tercer grupo de representaciones se afirman en el *eje de los saberes indígenas* que obedece a la lógica de visibilizar los aportes de los pueblos originarios en áreas como “*la artesanía*”, “*la ciencia*”, “*el ecologismo*”, “*la convivencia comunitaria*” y “*la posibilidad de resolver conflictos*”. Estos aspectos eran relevados para certificar el valor de estas culturas, incluso, en la medida de ponerlas en la lógica de un pensamiento civilizatorio, que evaluará la calidad de estas culturas según sus aportes a la humanidad. En ese sentido, la revalorización de esas culturas va a requerir jugar ese juego de mostrar los elementos culturales que pueden ser rescatados y “utilizados” en la sociedad contemporánea.

En otro plano, van a destacarse las representaciones de algunos grupos de alumnos que se enfocarán tanto a lo étnico como al carácter intercultural que adopta el Liceo para trabajar lo indígena.

Un primer grupo, que se caracteriza por su “*participación recurrente*” en las actividades interculturales del Liceo, emplearán representaciones que ponen en valor a su comunidad escolar, al tiempo de presentar una mirada crítica a la sociedad chilena que va a ser determinante para darle más reconocimiento al trabajo en interculturalidad realizado por el Liceo. Aquí surgen representaciones como “*la guarida salvavidas*”, “*los pueblos marginados*”, “*el respeto*”, “*un Liceo que no es normal*”, y “*una sociedad discriminadora*”, que grafican una sensación de interés y cercanía por participar en procesos que reivindiquen el valor de los pueblos originarios y de los sujetos migrantes.

Otro grupo de alumnos, aquellos que “*no suelen participar de manera activa*” en las celebraciones, pero que sí valoran al Liceo, pone en evidencia dos representaciones que se enfocan en las características de la institución escolar.

La primera, que plantea *“el Liceo es interesante”* como una forma de reconocer su carácter especial y distinto a otras instituciones escolares, tanto en los contenidos que enseña, como en el tipo de comunidad escolar que trata de generar. La otra representación, alude a que esta escuela se erige como *“una segunda oportunidad”*, lo que conecta con la percepción de estar en una institución con un sentido de mayor tolerancia social hacia las características particulares de los alumnos, que en otros lugares han vislumbrado como potenciales focos de exclusión y prejuicios.

Finalmente, un tercer grupo de alumnos, que manifiestan una postura de mayor distancia con el proyecto intercultural, por cuanto no participan pero sí construyen representaciones de marcado sentido cuestionador. Planteando el carácter focalizado y no extensivo a todas las instancias de diálogo o resolución de conflictos del Proyecto intercultural, sintetizado en aquella frase de *“ahí quedó la interculturalidad”*. O bien, la crítica a la diferenciación positiva *“el privilegio de ser Mapuche”* que le enrostra al proyecto esa fijación por destacar y valorizar al alumnado que es caracterizado como de origen indígena. Aparecen incluso, de manera crítica, representaciones que le niegan un sentido relevante al trabajo intercultural en esta institución, manifestando que es *“un Liceo como cualquier otro, pero con más cursos”*.

Séptima reflexión: Los ritos de la interculturalidad

El Proyecto del Liceo, define como uno de sus pilares el de las “celebraciones” con el que alude básicamente a tres momentos marcados en el año escolar: la Jornada de Sensibilización (Marzo o Abril), El año nuevo indígena (Junio) y la Feria Intercultural (Octubre).

En torno a estos ceremoniales el Liceo focaliza sus esfuerzos de visibilización y puesta en escena de su carácter intercultural, tanto hacia el interior de la comunidad escolar, como también hacia el exterior como una “tarjeta de presentación” para representar su Proyecto.

Estos rituales operan en lo específico con diversas funciones. Así la Jornada de Sensibilización se verifica como una suerte de “rito de paso” que marca la entrada de los nuevos alumnos pertenecientes a Primero Medio al Liceo. Donde se declaran discursivamente los principios que rigen el Proyecto intercultural, pero también se expone ante los “iniciados” performances y acciones que reflejen el carácter peculiar de su proyecto educacional. Se les va sensibilizando sobre la diversidad cultural, la tolerancia y el respeto a los pueblos originarios y a los migrantes.

A mitad del año escolar, viene otro ritual significativo que es la celebración del año nuevo indígena, que cambia año a año, y puede ser alusivo al We Tripantu Mapuche, o al Machaq Mara Aymara. Y así como el año nuevo marca el cambio de un ciclo, esta celebración articula los esfuerzos de los educadores tradicionales de los cursos de “*culturas...*”, así como de los alumnos que participan de estas celebraciones, para significar que metafóricamente también en la institución escolar se vive un sentido cíclico-temporal diferente.

Uno de los rasgos más relevantes de este ritual, más allá de demostrar, según remarcan diversos actores sociales de la comunidad escolar, el respeto y madurez de los alumnos que en silencio y respetuosamente observan la ceremonia, está en generar relaciones específicas y acotadas con miembros de las asociaciones indígenas que acceden a llevar a cabo estos rituales. De ese modo, se superpone también una representación gráfica que conlleva esta puesta en escena que es la de la colaboración entre el Liceo y el mundo indígena. Colaboración que en todo caso, aparece como circunscrita y delimitada únicamente a dicha participación, pero que para los fines de visibilización ante los alumnos e invitados del Liceo puede prestarse para representar la autenticidad del ritual (al ser practicado por indígenas) y a la vez generar un ilusorio sentido de “alianza” entre la institución escolar y los pueblos originarios.

En tercer lugar, aparece la Feria Intercultural de Octubre que conmemora la llegada de Colón a América, y que funciona en base a tiendas (*Stands*) alusivas, y supuestamente representativas, tanto de las diversas otredades

presentes en el Liceo, como de los cursos tematizados por el Proyecto Intercultural. Así se representan los pueblos originarios de Chile, las naciones de los alumnos de familias migrantes, y también los cursos de culturas. Todos los cuáles componen un grupo variopinto, que funciona como una feria de variedades o exhibición de diversidades, donde está presente de manera latente una mirada de estandarización de la cultura, vinculada a esos procesos de patrimonialización y esencialización de los que los docentes discursivamente tratan de distanciarse por su rótulo de “*folclorizante*”. Sin embargo, construyen un muestrario diverso pero inconexo donde pretenden mostrar aquellos elementos culturales supuestamente característicos de etnias, culturas y naciones.

En otro nivel, estos rituales funcionan como la representación de una representación. Donde el rito, con su carácter liminal, expresa una metáfora de este Proyecto Intercultural, siempre inacabado, siempre tensionado por lógicas institucionales diversas, y también por las distintas posiciones de sus actores sociales. La *liminalidad* como momento de no consolidación, pero a la vez particularidad distintiva de un paso entre dos niveles, aparece como una alegoría del cambio esperado por el proyecto. Pasar de un tipo de representaciones dominantes sobre los pueblos originarios, que los sitúan en una posición inferior al interior de la sociedad chilena, a otro tipo de representaciones que reivindican su existencia y su valor.

Se puede apreciar entonces como las representaciones sobre lo étnico que va a desplegar el proyecto intercultural en este Liceo, juegan de un modo latente con esa *liminalidad*, con ese *interregno* entre lo normado y lo emergente, lo definido y lo indefinido. Quizás ahí está esa noción de lo intercultural como la debilidad de algo nunca acabado, nunca consolidado. Quizás esa es precisamente su fortaleza, lo intercultural como una pugna de representaciones y prácticas de carácter liminal, posibilidades diversas en un proceso de cambio. Quizás ahí también radica la contrariedad de percibir lo intercultural como la diversidad normativizada (u homogeneizada), fuerzas en tensión que pugnan por ser dominantes pero que por su condición liminal son inacabadas, no resultas, estaciones de paso.

En otro sentido, la noción de *ritos de institución* que elabora Bourdieu (2001) llama la atención sobre las características que adopta el rito al instituir un *límite* legítimo y arbitrario para separar, ya no sólo marcar el paso de un estado a otro, sino establecer la diferencia entre quiénes forman parte del rito y aquellos que no. Esto podríamos relacionarlo con que en cierto sentido, el Liceo construye estos rituales para diferenciarse del resto de los Liceos y escuelas, denotar, una vez más, su carácter “especial” y “diferente”, y trazar el límite que los hace distintos.

Octava Reflexión: Sin (tanta) discriminación pero (igualmente) desiguales

Si el objetivo práctico planteado por el Proyecto Intercultural era reducir la discriminación hacia los alumnos Mapuche y alumnos migrantes, uno podría estimar que el resultado ha sido positivo. Desde la institución escolar se encienden las alarmas antes los conflictos y violencias de carácter visible (peleas, agresiones, insultos), en ninguna de esas categorías aparecen problemas por discriminación de tipo étnica. Al trazar el límite de lo que no se tolera en ese tipo de violencia, la institución escolar puede respirar tranquila, pues no aprecian visiblemente conflictos de ese tipo. Y en caso de haberlos, el Liceo sería exitoso al ocultarlos porque tampoco ningún actor social los menciona.

Por otra parte, sólo dos casos vinculados a alumnos de familias migrantes emergen como conflictos declarados. Las pugnas con las alumnas haitianas o las bromas burlescas al chico de apellido Khalifa.

En un sentido distinto, lo que si se percibía con notoriedad era una diferenciación social entre los alumnos, que adquiría ribetes de discriminación hacia aquellos categorizados como *flaites*, denominación que los marcaba con un signo de desprecio y de supuesta inferioridad social.

Lo anterior, era aún más significativo en un espacio escolar donde los alumnos compartían por lo general una situación socio-económica similar. Pero cuya similitud en esa esfera, no era motivo para dejar de procesar cierta

diferenciación social que los distinguiera según un capital cultural supuestamente más elaborado y legitimado: el hablar bien, comportarse según lo que amerita cada situación y vestirse adecuadamente, entre otras etiquetas señaladas como determinantes para no ser rotulado como *flaite*.

En otro plano, las condiciones de desigualdad económica y social eran percibidas por los alumnos y docentes tanto en sus propias trayectorias de vida como en las condiciones de infraestructura, recursos y apoyo con que escasamente contaba el Liceo. De ese modo, las condiciones de desigualdad se sumaban unas a otras configurando un contexto donde el sistema educativo mostraba su rostro de mayor segregación y precariedad.

De ahí que, a mi juicio, se afiance la idea de que el proyecto intercultural del Liceo es eminentemente funcional, por tanto no discute en profundidad las condiciones estructurales que determinan posiciones diferenciadas y jerarquizadas al interior de la sociedad, y que ubican a sus alumnos, docentes e incluso a su institucionalidad en una posición vulnerable y marginalizada. Esto cuestiona, y a su vez es cuestionado por algunos docentes y alumnos, que el Proyecto intercultural se focaliza tanto en evitar la discriminación a los alumnos Mapuche y migrantes, que acaba por invisibilizar las discriminaciones y desigualdades cotidianas a las que son sometidos el amplio espectro de alumnos y docentes que componen la comunidad escolar.

La desigualdad se transforma en una condición casi constante, y que si bien podría marcar un discurso más elaborado que “coqueteé” con lo subalterno y post-colonial, como en el caso de las coordinadoras del área intercultural e incluso de algunos alumnos más críticos, queda alojado, por el peso de la institución escolar normativizadora, en un estado de latencia constante que hace relevante preguntarse si es posible implementar un proyecto intercultural que no cuestione explícitamente las estructuras de dominación que han legitimado ese tipo de organización social.

Novena reflexión: Las desconexiones y algunas voces externas

Si seguimos con la sugerente trilogía que plantea García Canclini, y vistas las paradojas asociadas a la diferencia (discriminación y diferenciación) y la desigualdad, ahora podemos plantear que el proyecto del Liceo acotado, focalizado y autogestionado muestra más desconexiones que nexos con otros espacios donde se pueda negociar y establecer una mejor posición en ese *campo intercultural* que señalaba Boccara (2012).

En otra parte del texto ya señalé que sus vínculos con otras instituciones eran más parecidos a “puentes colgantes” que a alianzas duraderas. De hecho sus vínculos, y en eso son conscientes directivos y docentes, son con instituciones como UNESCO o Equitas que no son ni locales (como el Municipio), ni centrales (como el Ministerio de Educación), ni comunitarias (como las organizaciones indígenas). De ese modo, se entiende que los directivos planteen que sería mejor ser vecinos de la UNESCO.

Sin embargo, tener claro ese problema de alianzas, no ha conllevado acciones que posibiliten un mayor contacto con las comunidades o los pueblos originarios. Probablemente la causa sea el carácter burocrático de la institucional escolar, que pese a declarar la relevancia de la tolerancia, no es tolerante ni abierto para dejar que otros actores se inmiscuyan en la labor de definir qué es lo que se enseñará en el espacio escolar, ni cómo se enseñará.

En ese sentido, un colegio, aunque quiera ser un refugio, no puede ser una “isla”, y sus posibilidades de subsistencia como proyecto intercultural pasan por estrategias y negociaciones que el Liceo como institución no ha logrado definir ni articular. Atrapado, probablemente, en la liminalidad que le confiere ser una institución dependiente de poderes normativos y dominantes, y a la vez querer plantear de manera autónoma un discurso diferente.

El puerto:

Aquí acaba esta tesis que buscó abordar procesos culturales de una complejidad que, probablemente, exceden las posibilidades de un cierre definitivo. Pero que, sin embargo, espero haya entregado pistas y huellas etnográficas, a veces claras, a menudo difusas, para rastrear esas representaciones y categorías que simbolizan modos alternativos para entender la etnicidad, y que estando contruidos desde los cruces entre institucionalidad escolar y procesos de re-significaciones identitarias, constituyen un territorio plagado de contradicciones y enigmas.

El viaje, la odisea que representa el acometer una tesis doctoral, llega al fin a puerto. Sin dificultades no hay aventura, sin riesgos no hay antropología. Sólo queda cumplir el rito, amarro el navío y toco tierra firme.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J.C. 2001. *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.

Álvarez Ticuna, J., 2003. *Currículo andino y participación social en el norte grande de Chile*. Ponencia presentada al seminario Implementación participativa de la educación intercultural bilingüe.

Ancan, José. 1994. Los urbanos. Un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea. *Pentukun* nº1. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. Temuco.

Anderson, B. 2007. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Antinao, C. 2010. *Resumen PPT PEI Liceo Alcalde Jorge Indo*. Documento interno.

Araya, S. 2002. Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 127. FLACSO. San José. Costa Rica

Augé, M. 2000. *Los “no lugares” espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Barth, F. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bengoa, J. 1985. *Historia del pueblo mapuche*. Santiago: Ediciones Sur.

Bengoa, J. 2001. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Bengoa, J. 2002. La invención de las minorías: Las identidades étnicas en el mundo globalizado. *Revista de la Academia*. N°7. Santiago. Pp. 9-37.

Bloul, R. 1999. Beyond ethnic identity: resisting exclusionary identification. *Social Identities* 5 (1). Pp. 7-30.

Boccará, G. 2007. Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungará. Revista de Antropología Chilena* 39 (2). Pp. 185-207.

Boccará, G. y P. Bolados 2008. ¿Dominar a través de la participación? El neoindigenismo en el Chile de la posdictadura. *Memoria Americana* 16 (2). Pp. 167-196.

Boccará, G. y P. Bolados 2010. ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile Neoliberal. *Revista de Indias* Vol.LXX. N° 250, pp. 651- 690. CSIC. Madrid.

Boccará, G. 2012. La interculturalidad como campo social. *Revista Cuadernos interculturales*. Año 10, nº18. Primer semestre. Pp. 11-30.

Bolados, P., 2006. *La educación intercultural atacameña en los procesos étnicos actuales: Aproximación, análisis y comprensión de los discursos en los principales agentes que la implementan*. Tesis para optar al título de Magister en Antropología. Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo. Universidad Católica del Norte.

Bourdieu, P. y J. Passeron. 1996. *La reproducción*. México D.F.: Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P. 1998. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. 1999. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. 2001. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Bourdieu, P. 2006. Los poderes y su reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores*. H. Velasco, F. García y A. Díaz de Rada (Eds.). Madrid: Trotta. pp. 389-429.

Bourdieu, P. 2007. *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Cañulef, E., (Ed). 1996. *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena. Fundamentos y bases curriculares desde la perspectiva Aymara-Atacameña y Mapuche*.

Cañulef, E. 1998. Introducción a la Educación Cultural Bilingüe en Chile. *Serie de investigaciones* 5. Instituto de estudios indígenas. Universidad de la Frontera. Temuco.

Catalán, R. y L. Egaña, 2004. *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. Santiago: LOM.

Catalán, R. 2008. *Educación intercultural y nuevas tecnologías en una escuela rural en contexto indígena en Chile*. Tesis de Diploma de Estudios Avanzados. Programa Doctorado Diversidad Cultural y Ciudadanía. Perspectivas desde la Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid.

Catalán, R. 2013. Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños* n° 45. Pp. 19-40.

Campos, L. 2002. La problemática indígena en Chile. De las políticas indigenistas a la autonomía cultural. *Revista de la Academia* n° 7: 39-58. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

Campos, L. 2007. La violencia al denominar en la construcción/desconstrucción del sujeto indígena urbano por el Estado de Chile. *Revista de la Academia* n° 12: 63-84. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

CEPAL. 2004. *Desarrollo productivo en economías abiertas*. Santiago.

Cerda, A. M. y otros. 2004. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM ediciones-PIIE.

Contreras, D. y G. Elacqua. 2005. El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *En Foco* nº 43. Santiago: Expansiva. Ver: http://www.expansivaudp.cl/media/en_foco/documentos/10052005142812.pdf

Cox, C. y J. E. García-Huidobro. 1999. *La reforma educacional chilena: 1990-1998. Visión de conjunto*. Ponencia en seminario sobre Políticas educativas y equidad social, 13 al 15 de octubre. Edificio CEPAL. Santiago.

Chiodi, F. y M. Bahamondes, 2001. *Una escuela, diferentes culturas*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

De la Maza, G. 2004. Políticas públicas y sociedad civil en Chile: El caso de las políticas sociales (1990-2004). *Revista Política* volumen 43: 105-148. Los sectores populares y lo político: acción colectiva, políticas públicas y comportamiento electoral. Instituto de Ciencia Política. Universidad de Chile. Santiago.

Díaz de Rada, A., 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos: Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI.

Díaz de Rada, A. 2007. Valer y Valor. Una exhumación de la teoría del Valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*. Nº 16. Pp. 117-158.

Dietz, G., 2003 *Hacia una Antropología de la interculturalidad*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y L. Aravena. 2006. Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Revista Estudios Pedagógicos* volumen XXXII (1): 21-31. Universidad Austral. Valdivia.

Dubar, C. 2002. *La crisis de las identidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Egaña, M. L. y otros. 2003. *Reforma educativa y Objetivos Fundamentales Transversales, los dilemas de la innovación*. Santiago: PIIE, Serie Estudios.

Ferrao, V., 2010. Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos* 36 (2): 333-342.

Foerster, R., y otros. 2003. *Mapuches y Aymaras. El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos*. Santiago: Ediciones RIL.

Franzé, A. 2003. *Lo que sabía no valía: Escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

Franzé, A. 2005. Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En Carrera, G. y G. Dietz (coords.). *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. IAPH/ Junta de Andalucía. Granada. Pp. 297-315.

Franzé, A. 2007. Antropología, educación y escuela. Presentación. *Revista de Antropología Social*. Nº 16. Pp. 7-20.

Franzé, A., y M.I. Jociles. 2008. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

Freitas, J., y L. Pires. 2007. Post-colonialismo. En: *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

García, J.L. 2007. Interculturalidad. En: *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

García Canclini, N. 2003. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Paidós.

García Canclini, N. 2006. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. 1987 [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giraldo, S. 2003. Nota Introductoria a Spivak, G. 2003. ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 39, enero-diciembre. Pp. 297-301.

Gimeno, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Guber, R. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Hall, S. 2003. Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*. Pp. 13-39.

Hernández, R. y otros. 2004. *Evaluación de la eficiencia programática y de la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana*. Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago.

Hernández, R. y C.Thomas. 2004. Cultura, desarrollo y educación en las comunidades atacameñas de la II Región de Chile. *Revista Enfoques Educativos*. 6: 93-114.

Hevia, R., (Ed.) 2005. *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Hymes, D. 2006. ¿Qué es la etnografía? En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Trotta. Pp. 175-192.

Hopenhayn, Martin y Ottone, Ernesto. 2000. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Huaiqui, M. 2012. *Educación intercultural para el mestizo del mundo popular chileno. Potenciar un Proyecto Educativo Intercultural desde los liderazgos*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación. Universidad Arturo Prat, sede Santiago.

Jociles, M. I. 2003. Escuela, etnia, cultura. Crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos. *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, D. Poveda (Ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Pp. 185-210.

Jociles, M.I. 2007. Panorámica de la antropología de la educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*. Nº 16. Pp. 67-116.

Jodelet, D. 2000. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México D.F.: UNAM.

Jodelet, D. 2003. Pensamiento social e historicidad. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* nº93. Vol. XXIV. Invierno. Pp. 99-113.

Kymlicka, W. 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Lahire, B. 2005. *El hombre Plural*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Lahire, B. 2007. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* 16: 21-38.

Maldonado-Torres, N. 2007. Sobre la colonialidad del saber: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. 2000. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Millacura, C., Rodríguez y C. Céspedes. 2005. *Sistematización y Evaluación 2002-2005. Línea NTICs: Informática Educativa y Televisión Educativa*. Santiago.

MINEDUC. 2005. *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago.

Ver: www.mineduc.cl/biblio/documento/200510051917470.OPEIB2005.pdf

Montecino, S. 1990. El mapuche urbano: un ser invisible. *Revista Creces* nº 3. Santiago.

Montecino, S. 1993. *Madres y Huachos: Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago: Cuarto propio.

Moscovici, S. 1979 (1961) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Moscovici, S. 1986. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.

Munizaga, C. 1961. *Estructuras transicionales en la migración de los araucanos de hoy a la ciudad de Santiago de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ogbu, J. 2006. Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.) *“Lecturas de antropología para educadores”* pp. 145-174. Madrid: Trotta.

Parra, C. 2013. *Jóvenes: sus representaciones en torno a la interculturalidad en un contexto educativo heterogéneo*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y Título de Profesora en Enseñanza Media, mención en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

PLADECO QUILICURA 2009

PNUD. 2004. *Informe de Desarrollo Humano en Chile: El poder para qué y para quién*. Santiago.

Poveda, D. 2001. “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela” En *Gazeta de Antropología* nº17. Ver: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html

Programa Orígenes. 2006. *Memoria*. Santiago.

Ver: <http://www.origenes.cl/primerafase.htm>

Quijano, A. 2000a. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. CLACSO-UNESCO 2000, Buenos Aires. Pp. 201-246.

Quijano, A. 2000b. Colonialidad del poder, globalización y democracia. Lima.

Ver: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

Reguillo, R. 2008. Saber y poder de representación: la (s) disputa (s) por el espacio interpretativo. En: *Comunicación y sociedad. Nueva época*. Nº 9. Enero-Junio, pp.11-33.

Restrepo, E. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cauca: Editorial Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, S. 2010. *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota.

Rockwell, E. y A. Gómez. 2009. Introduction to the special issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American perspective. *Anthropology and Education Quarterly* 40 (2): 97-109.

Rodriguez, T. 2003. El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* nº93. Vol. XXIV. Invierno. Pp. 52-80.

Rodriguez, T. 2007. Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Coords. Rodriguez, T. y M. García. Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG. Universidad de Guadalajara. Pp. 157-190.

Segalen, M. 2005. *Ritos y rituales contemporáneos*. Alianza Editorial.

Spindler, G. 2006. [1987] La transmisión de la cultura. En Velasco, García y Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. pp. 205-241.

Spivak, G. 1987. *In other words. Essays in cultural politics*. New York: Methuen.

Spivak, G. 2003. ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 39, enero-diciembre. Pp. 301-364.

Stuchlick, M. 1985. *Las políticas indígenas en Chile y la imagen de lo mapuche*. En: *Cultura, Hombre, Sociedad (CUHSO)*, volumen 2, número 2. Pontificia Universidad Católica de Temuco. Chile. Pp. 160-193.

Szulc, A., 2009. Becoming Neuquino in Mapuzugun: Teaching Mapuche language and culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology and Education Quarterly* 40 (2): 129-149.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C., 1994. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.

Tubino, F. 2005. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Turner, V. 1988. *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Tylor, E. 1997 (1871). Cultura primitiva. En *Antropología: Lecturas*. Bohannon, P. y M. Glazer. Madrid: Editorial McGraw Hill. Pp. 61-78.

Urrea, F. 2004. *El tinku como fenómeno y sus manifestaciones duales-antagónicas: Representación y continuidad simbólica del dualismo andino*. Diplomarbeit. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Instituto de Música. Valparaíso.

Velasco, H., F. García, y A. Díaz de Rada (Eds.), 2006. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Wilcox, K. 2006. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En *Lecturas de antropología para educadores*, H. Velasco, F. García y A. Díaz de Rada (Eds.). Madrid: Trotta. pp. 95-126

Willis, P. 2006. Producción cultural no es lo mismo que Reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción social, que tampoco es lo

mismo que Reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores*, H. Velasco, F. García y A. Díaz de Rada (Eds.). Madrid: Trotta. pp. 431-461

Williamson, G., 2004. ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales* 3: 16-24.

Williamson, G. 2012. Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos* 34 (138): 126-147.

ANEXOS

RESUMEN

Introducción

Esta investigación doctoral aborda las representaciones sobre lo étnico que se construyen en una institución escolar que lleva a cabo un proyecto de educación intercultural en la ciudad de Santiago de Chile. Su objetivo es explorar etnográficamente las prácticas y discursos que son elaborados, supuestamente, para revalorizar lo indígena, en contraste con una historia de negación e invisibilización promovida históricamente por la escuela como un actor relevante en la formación de una idea de nación hegemónica y homogénea.

El trabajo de campo realizado en la institución escolar abarcó temporalmente tres años pedagógicos (2010, 2011 y 2012), y en términos cronológicos se extendió por dos años y medio, desde Septiembre de 2010 hasta Diciembre de 2012.

Metodología

La pregunta de investigación que orienta esta tesis es ¿Qué procesos culturales se despliegan para la construcción de representaciones sobre lo étnico en un Liceo de la ciudad de Santiago de Chile? Lo que se relaciona con identificar los tipos de discursos y prácticas que conforman los imaginarios sobre los pueblos indígenas al interior de la institución escolar, y por otro lado, explorar las dinámicas sociales que despliegan los distintos actores para, supuestamente, darle un sentido intercultural a la convivencia en el espacio educativo.

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar las representaciones que se construyen sobre lo étnico en el marco de un Proyecto de Educación

Intercultural desarrollado en un establecimiento de educación secundaria en contexto urbano.

De este modo, la etnografía ha sido considerada una herramienta central para poder describir y analizar tanto los discursos como las prácticas que los diferentes actores realizan en relación a la construcción de representaciones sobre lo étnico.

Los objetivos específicos que fueron planteados son:

- Identificar los discursos y prácticas que construyen distintos actores sobre lo étnico y la educación intercultural en un establecimiento secundario en contexto urbano.
- Indagar en la construcción de representaciones de lo étnico que surgen en el espacio escolar desde los distintos actores sociales involucrados.
- Analizar las relaciones entre la construcción de representaciones sobre lo étnico y los procesos de implementación de un Proyecto Intercultural en un establecimiento secundario en contexto urbano

El trabajo etnográfico fue desarrollado en dos niveles, que a menudo se superponen, la observación no participante, y la observación participante.

Primero, la observación no participante en el espacio escolar fue orientada a pesquisar aulas, patio y espacios directivos, tanto en horarios de clases, en recreos o en ceremonias relevantes para el Liceo: la jornada de sensibilización, la celebración del año nuevo indígena, o la Feria Intercultural de Octubre. Así como también, en actividades vinculadas al Proyecto Intercultural del Liceo realizadas en espacios externos como seminarios, celebraciones o jornadas extra-pedagógicas con participación de actores de la comunidad escolar.

Por otra parte, la observación participante se orientó a las actividades vinculadas al Proyecto Intercultural como reuniones, jornadas o dinámicas lúdicas donde fui invitado a participar. Por ejemplo, cuando me pidieron

exponer en un seminario interno del Liceo, o cuando me invitaron a jugar *palin* los alumnos.

Ahora bien, en referencia a las técnicas empleadas para abordar los discursos de los sujetos, se utilizaron entrevistas en profundidad realizadas a las dos coordinadoras del área intercultural del Liceo, y a los profesores-talleristas de los cursos de Cultura Mapuche, Cultura Rapanui, Cultura Aymara y Culturas Madres. También entrevistas estructuradas, y semi-estructuradas a diversos entrevistados como el Director del Liceo, la Jefa de UTP, y a los profesores de las otras asignaturas, no representadas como “interculturales”.

También se desarrollaron entrevistas grupales a los alumnos, ex alumnos del Liceo, y madres y apoderadas de los alumnos.

Contenidos

La tesis plantea en sus diversos capítulos aquellas categorías más relevantes surgidas desde la investigación etnográfica, dando cuenta de los discursos, representaciones, prácticas y ritualidades que son elaboradas en el marco del Proyecto Intercultural que se desarrolla en este Liceo.

En el capítulo correspondiente al marco teórico, se plantean las tres líneas que vertebran la investigación doctoral: el enfoque antropológico sobre el ámbito de la educación, las aproximaciones conceptuales que analizan la relación entre Cultura, Estado y Etnicidad desde una perspectiva constructivista. Y finalmente, los cruces entre conceptos de representación, subjetividad y las corrientes críticas al colonialismo para comprender los múltiples niveles en que se juega la emergencia de la educación intercultural en Chile, y las modalidades que adoptan sus representaciones sobre lo étnico.

El capítulo 3 reconstruye y analiza los procesos que han configurado el panorama de la educación intercultural en Chile que han surgido en las últimas décadas, tanto desde las particularidades del sistema educativo chileno, fuertemente relacionado con las lógicas neoliberales, como también desde el tipo de relaciones históricas de negación y asimilación llevadas a cabo por el

Estado hacia los pueblos indígenas. Poniendo especial énfasis en las características que adopta la educación de corte intercultural en el contexto urbano.

El apartado 4 introduce el análisis a las condiciones particulares de la institución escolar donde se realizó la investigación. Su organización, los diversos actores que se hacen presentes, los temas que se van configurando como centrales para el desarrollo del proyecto intercultural, el espacio marcado por una condición de segregación urbana, que a la vez, paradójicamente, al interior de sus paredes define un ambiente que busca poner en escena el carácter intercultural de la institución.

En la sección 5 se analizan los principales discursos que se construyen desde el interior del Liceo y que plasman representaciones alternativas sobre lo étnico. Para mostrar las transformaciones desde un modelo de educación de carácter homogeneizante que fijaba imágenes negativas sobre la otredad indígena, hacia otro modelo que discursivamente plantea relatos positivos y revalorizadores de los grupos étnicos. Se describe cómo esas representaciones son construidas desde marcos de referencia, representaciones, y posiciones sociales determinadas.

En el capítulo 6, se profundiza en cómo las representaciones que se construyen sobre lo étnico se van a vincular con el ambiente escolar. En tanto se sitúa dentro del discurso institucional la idea de que la educación intercultural puede minimizar los conflictos entre los alumnos, y con los profesores, frente a la potencial existencia de comportamientos y prácticas discriminatorias. La buena convivencia escolar, como un ideal planteado por directivos y profesores del Liceo, se establecerá como un objetivo en sí mismo.

En la séptima parte, se plantea que la institución escolar, en general, y sus actores, en particular, conviven con situaciones de desigualdad, donde sus posiciones sociales, trayectorias personales y expectativas se entrelazan con un sistema social que los va segregando y condicionando. En este punto se reflexiona sobre el verdadero impacto que pueda tener el proyecto intercultural

fuera del espacio escolar, en las diversas vidas cotidianas de los alumnos y profesores.

En el capítulo 8, se analizan etnográficamente las principales celebraciones y ceremoniales desarrollados en el Liceo que se vinculan a una puesta en escena de lo intercultural. Aquí se busca responder a interrogantes ligados a ¿cómo se despliegan en la práctica las imágenes que representan a lo étnico?, ¿qué se valora y se jerarquiza dentro de esos ceremoniales?, ¿qué posiciones y roles asumen los alumnos?, ¿qué representaciones de lo étnico se refuerzan a través de estos rituales?

El penúltimo capítulo se enfoca en mostrar la diversidad de actores, externos al Liceo, que pueden o no participar en las construcciones de esas representaciones de lo étnico tanto de carácter discursivo como a nivel de prácticas sociales. Se analizan el tipo de alianzas estratégicas que logra plasmar la institución escolar, y también las negaciones, silencios y supuestas oposiciones que se perciben en relación con otras instituciones.

Finalmente, las conclusiones plantean una serie de reflexiones sobre el carácter que en la práctica adopta el proyecto intercultural, sus procesos de construcción y afirmación, su vinculación con contextos de marginalización y desigualdad social, su carácter funcional o crítico con respecto al contexto de la sociedad, las paradojas con respecto a la construcción de representaciones sobre lo étnico que a la vez se construyen como respuesta a otras representaciones de tipo hegemónico, y los cruces simbólicos que se trazan entre rituales, prácticas y discursos de reivindicación de los pueblos originarios.

SUMMARY

PhD thesis

"Intercultural education and ethnic representations in Chile.
Ethnography in a secondary school in urban context"

Introduction

This doctoral research deals with the representations of ethnicity that are built in an educational institution that carries out a project of intercultural education in the city of Santiago de Chile. Its aim is ethnographically explore the practices and discourses that are produced supposedly to revalue the indigenous, in contrast to a history of denial and invisibility historically promoted by the school as a relevant actor in forming an idea of hegemonic and homogeneous nation.

The fieldwork in the school pedagogical temporarily covered three years (2010, 2011 and 2012) and in chronological terms extended by two and a half years, from September 2010 to December 2012

Methodology

The research question guiding this thesis is What cultural processes are deployed to construct representations of ethnicity in high school in the city of Santiago de Chile? This question is related to identify the types of discourses and practices that make imaginary on indigenous peoples within the school, and secondly, to explore the social dynamics that unfold the different actors to supposedly generate a sense of intercultural coexistence in the educational area.

The overall objective of this research was to analyze the representations that are built on ethnicity in the context of an Intercultural Education Project developed in a secondary school in urban context.

Thus, ethnography has been considered a central tool to describe and analyze both discourses as practices that different actors perform in relation to the construction of representations of ethnicity.

The specific objectives that were raised are:

- Identify the discourses and practices that build different actors on ethnic and intercultural education in a secondary establishment in urban context.
- Explore the construction of representations of ethnicity that arise in the school space from the various social actors.
- Analyze the relationship between the construction of representations of ethnic and implementation processes of an intercultural project on a secondary school in urban context.

The ethnographic work was carried out on two levels, which often overlap, non-participant observation and participant observation.

First, non-participant observation in the school was oriented to classrooms, playground and managerial spaces, in different moments like class schedules, in recess or relevant ceremonies for the school: *jornada de sensibilización*, *celebración de año nuevo indígena*, or *la feria de Octubre*. As well as in activities related to the Intercultural Project conducted in outdoor areas such as seminars, celebrations and extra-educational workshops involving actors in the school community.

Moreover, participant observation was aimed at the Intercultural Project-related activities such as meetings, seminars or dynamic leisure where I was invited to participate. For example, when I was asked to speak in an internal seminar of the school, or when I was invited to play *palin* with the students.

Now, in reference to the techniques used to address the discourses of the subjects, I did in-depth interviews to the two coordinators of intercultural area of

the school, and the teachers-*talleristas* of Mapuche Culture, Rapanui Culture, Aymara Culture and *Culturas madres*.

Also, I did structured interviews and semi-structured to diverse interviewed as the Director of the school, the coordinator, and teachers of other courses not defined like "intercultural".

Group interviews were also developed to students, alumni of the Lyceum, and mothers and authorized signatories of students.

Contents

The thesis presents in its various chapters the most relevant categories emerged from ethnographic research, realizing the discourses, performances, practices and rituals that are made under the Intercultural project.

In the theoretical framework raised the three lines that articulate the doctoral research: the anthropological approach to the field of education, the conceptual approaches that analyze the relationship between Culture, State and Ethnicity from a constructivist perspective. And finally, the crossings between concepts of representation, subjectivity and critical currents colonialism to understand the multiple levels at which the emergence of intercultural education in Chile is played, and the modalities adopted what ethnic representations.

In chapter 3, I analyze the processes that have shaped the landscape of intercultural education in Chile that have emerged in recent decades, both from the peculiarities of the Chilean education system, strongly related to the neoliberal logic, as well as from the type of relationships historical denial and assimilation carried out by the State towards indigenous peoples. With special emphasis on the characteristics of intercultural education that takes in the urban context.

In chapter 4, I explore the particular conditions of the educational institution where the research was conducted. His organization, the various actors are present, the issues that are shaping up as central to the development of the

intercultural project, the space marked by a condition of urban segregation, which in turn, paradoxically, within their walls define an environment that seeks to stage the intercultural character of the institution.

In section 5, I analyze the main discourses that are built from the inside of the school that reflect the ethnic representations. To show the transformation from a model of education that developed negative images of indigenous otherness, toward another model that raises discursively positive representations and revalorizing ethnic groups.

In Chapter 6, I deepened in how the representations that are built on ethnicity will be linked to the school environment. The institutional discourse that raises the intercultural education can minimize conflicts among students and teachers, faced with the potential existence of discriminatory practices.

In Chapter 7, I describe how the school and its actors, live in situations of inequality, where their social position, personal backgrounds and expectations are related to a social system that segregates them. At this point I reflect on the true impact that may have the intercultural project outside the school environment, in various everyday lives of students and teachers.

In Chapter 8, I explore the main celebrations and ceremonial developed at the school linked to a staging of intercultural. Here I seek to answer questions related to how display in practice the images that representing the ethnic? What is valued and is nested within these ceremonial? What positions and roles students assume? What representations of ethnicity they are reinforced through these rituals?

The chapter 9 is focused on showing the diversity of actors external to the schools, which may or may not participate in the construction of these representations of ethnicity both discursive and at the level of social practices. I analyze the type of strategic alliances that manages to relate with the school, and denials, silences and alleged oppositions perceived in relation to other institutions.

Finally, the conclusions raise various reflections about the character that adopts the intercultural project in the practice, his construction process and affirmation, his connection with contexts of marginalization and social inequality, his functional or critic position about the context of society, the paradoxes linked to the construction on the ethnic representations that, also, are constructed in response to other representations of dominant type, and symbolic crosses that are drawn between rituals, practices and discourses of claim of indigenous peoples.